

Meyer, Thorsten

Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützten  
Kommunikation im Übergang Schule - Beruf

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN  
01.02.2010**

An der Fakultät für Sonderpädagogik  
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg  
in Verbindung mit der Universität Tübingen  
mit Sitz in Reutlingen

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

Erstellt von:

Thorsten Meyer

Thema:

**Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützten  
Kommunikation im Übergang Schule - Beruf**

Thema vereinbart mit Referent:

Prof. Dr. Hans Weiß

Koreferentin:

Stephanie Krahn



## Inhalt

1. Einleitung .....	6
2. Grundlagen der Unterstützten Kommunikation .....	8
2.1 Einführung.....	8
2.2 Entstehungsgeschichte .....	12
2.3 Zielgruppen .....	13
2.4 Unterstützte Kommunikation in der Praxis .....	15
2.4.1 Das Prinzip der „Totalen Kommunikation“ .....	15
2.4.2 Vokabular und Darstellung .....	18
2.4.3 Ansteuerung und Selektion .....	20
2.4.4 Kommunikative Kompetenzen.....	22
2.4.4.1 Sprachentwicklung .....	22
2.4.4.2 Probleme in Gesprächssituationen .....	24
2.4.4.3 Erwerb von Kommunikationsstrategien.....	25
2.4.5 Institution und Umfeld .....	27
3. Elektronische Kommunikationshilfen.....	29
4. Übergang Schule - Beruf.....	32
4.1 Berufliche Perspektiven und Unterstützte Kommunikation.....	32
4.1.1 Bedeutung von Arbeit .....	32
4.1.2 Nachschulische Situation und berufliche Perspektiven .....	35
4.1.3 Unterstützte Kommunikation als berufliche Chance .....	41
4.2 UK-spezifische Förderung in Schule und Beruf .....	44
4.2.1 UK-spezifische Förderung in der Schule .....	44
4.2.2 UK-spezifische Förderung im beruflichen Bereich .....	46
5. Interviews .....	50
5.1 Darstellung und Begründung des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens.....	50

## Inhalt

5.2 Auswertung .....	58
5.2.1 Interview 1.....	58
5.2.1.1 Personenbeschreibung und Bedingungen des Interviews .....	58
5.2.1.2 Ergebnisse .....	59
5.2.1.3 Zusammenfassung und Interpretationen .....	61
5.2.2 Interview 2.....	62
5.2.2.1 Personenbeschreibung und Bedingungen des Interviews .....	62
5.2.2.2 Ergebnisse .....	63
5.2.2.3 Zusammenfassung und Interpretationen .....	64
5.2.3 Interview 3.....	65
5.2.3.1 Personenbeschreibung und Bedingungen des Interviews .....	65
5.2.3.2 Ergebnisse .....	66
5.2.3.3 Zusammenfassung und Interpretationen .....	68
6. Zusammenfassung und Ausblick .....	68
7. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	72
Anhang	

## Abbildungen

Abb. 1: Nachschulische Optionen für Menschen mit einer Behinderung.....	38
Abb. 2: Forschungsfrage und deren Unterteilung in einzelne Kategorien.....	51
Abb. 3: Kategorie „Nutzung von UK (des Talkers) zur Kommunikation am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule“ und ihr zugeordnete Interviewfragen.....	52
Abb. 4: Kategorie „Personen, die UK-Förderung am Arbeitsplatz anbieten – Vergleich zur Schule“ und ihr zugeordnete Interviewfragen.....	53

## Inhalt

Abb. 5: Kategorie „UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule“ und ihr zugeordnete Interviewfragen .....	54
Abb. 6: Kategorie „Nutzung UK-spezifischer Hilfen (des Talkers) am Arbeitsplatz“ und ihr zugeordnete Interviewfragen.....	54
Abb. 7: Kategorie „Rolle von UK bei Findung des Arbeitsplatzes“ und ihr zugeordnete Interviewfragen .....	55
Abb. 8: Kategorie „Personen, die sich für UK-spezifische Arbeitsbedingungen einsetzen“ und ihr zugeordnete Interviewfragen .....	56
Abb. 9: Kategorie „UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz“ .....	57

### 1. Einleitung

Seit jeher gibt es Menschen, die auf Grund einer Behinderung über keine bzw. eine schwer verständliche Lautsprache verfügen. Diese Menschen haben oft nur teilweise die Möglichkeiten ihren Gedanken, Wünschen und Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

Seit ca. zwei Jahrzehnten wird dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation (UK) in der BRD mehr und mehr Beachtung geschenkt, wovon zunehmend mehr Menschen ohne oder mit schwer verständlicher Lautsprache profitieren. Eine Definition von Unterstützter Kommunikation bietet RENNER: *„Unterstützte Kommunikation ist die Unterstützung der Kommunikation von Menschen, die zur Kommunikation mit den gesellschaftlich üblichen Mitteln nicht oder nicht hinreichend in der Lage sind, insbesondere durch den Einsatz von speziellen Kommunikationsmitteln als Ersatz für die gesellschaftlich üblichen. Kommunikation wird als zeichenvermittelte soziale Interaktion definiert. Der Begriff der Unterstützten Kommunikation bezeichnet die Ermittlung und Bereitstellung der Bedingungen für erfolgreiche Kommunikationsprozesse, sowohl hinsichtlich der Vermittlung von Inhalten als auch bezogen auf deren soziale Wirksamkeit“* (so zitiert in: Renner 2008, S. 15.002.012).

Gegenstand dieser Arbeit ist jedoch nicht die Unterstützte Kommunikation an sich, sondern vielmehr deren Berücksichtigung in den Kontexten Schule und Beruf sowie in deren Übergang. Mit der Bezeichnung Beruf bezieht sich diese Arbeit auf eine Definition des Bundesverfassungsgerichts, in welcher ein Beruf als *„[...] auf Dauer angelegte Tätigkeit zur Schaffung und Erhaltung einer Lebensgrundlage [...]“* (BVerfGE 97 1998, S. 252) beschrieben wird.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Zielgruppe solcher Personen, welche sehr schwer körperlich beeinträchtigt sind, über eine durchschnittliche Intelligenz verfügen und mit Hilfe eines sogenannten Talkers kommunizieren. Sehr schwer körperlich beeinträchtigt meint hier Personen, welche auf einen Rollstuhl angewiesen sind, nicht lautsprachlich kommunizieren können und entweder nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen in der Lage sind ihre Hände einzusetzen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden drei junge Menschen dieser Zielgruppe, welche ihre Schulzeit bereits hinter sich gebracht haben, zu deren subjektiven Erfahrungen in Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützten Kommunikation im Übergang Schule – Beruf interviewt. Gegenstand des Interesses ist hier einerseits der Vergleich der UK-spezifischen Förderung in Schule und Beruf sowie andererseits die Beeinflussung der beruflichen Perspektiven solcher Personen durch Unterstützte Kommunikation.

## Einleitung

Zunächst werden jedoch die allgemeinen Grundlagen der Unterstützten Kommunikation beschrieben, um ein überblicksartiges Bild dieses weitläufigen Fachgebiets zu geben.



## **2. Grundlagen der Unterstützten Kommunikation**

### **2.1 Einführung**

Unterstützte Kommunikation ist die deutsche Bezeichnung für das international anerkannte Fachgebiet Augmentative and Alternative Communication (AAC). Potenzielle Nutzer Unterstützter Kommunikation sind Personen, deren Ausdrucksmöglichkeiten auf Grund einer schwer verständlichen oder nicht vorhandenen Lautsprache für diese und/oder deren Umwelt nicht zufriedenstellend sind. Mit Umwelt sind ausdrücklich auch nicht vertraute Bezugspersonen gemeint, da viele Menschen, die über keine oder eine schwer verständliche Lautsprache verfügen, mit ihren engsten Bezugspersonen eine Art privates Kommunikationssystem aufbauen, was für Außenstehende oft schwer zu verstehen ist.

Der Fokus liegt in der UK auf der Lautsprache, welche durch UK-spezifische Mittel ersetzt (alternative in AAC) oder ergänzt bzw. unterstützt (augmentative in AAC) wird. Komponenten der Unterstützten Kommunikation können sowohl standardisierte, wie jeder Mensch sie benutzt, z.B. bestimmte Gesten oder Schriftsprache, als auch spezielle UK-spezifische Mittel sein. UK darf jedoch nicht als Gegenspieler von Sprachtherapie angesehen werden, die Lautsprache soll weiterhin, sofern möglich, gefördert werden.

Prinzipiell werden in der UK individuelle und multimodale Kommunikationssysteme angestrebt (vgl. Lage 2006, S. 70f). Multimodal bedeutet hier, dass einer Person, um sich auszudrücken nicht nur ein spezifisches Mittel zur Verfügung steht. Kommunikation ist generell, auch bei Menschen, welche über Lautsprache verfügen, multimodal, da Faktoren wie die Blickbewegung, Mimik, Gestik etc. diese beeinflussen (vgl. Kristen 2005, S. 16ff). So sollten auch in der Lautsprache beeinträchtigte Personen neben einer UK-spezifischen Hilfe andere Mittel, wie beispielsweise Gebärden, nutzen, um sich zu verständigen und somit nicht von einem spezifischen Hilfsmittel abhängig zu sein. Die in der UK angebotenen Mittel zur Kommunikationserweiterung können, je nach Grund für die unzureichenden Ausdrucksmöglichkeiten, von Dauer oder nur vorübergehend sein. Potenzielle UK-nutzende Personen werden jedoch in Kap. 2.3 noch genauer vorgestellt.

Aufgabe der UK ist es, Personen aus ihrer kommunikativen Isolation zu befreien, welche von kommunikativen Frustrationserlebnissen gezeichnet ist (vgl. Braun 2008, S. 1.004.001). Personen ohne oder mit schwer verständlicher Lautsprache erleben sich eventuell von ihrer Umwelt abgetrennt. Es kommt vor, dass mehr über sie, als mit ihnen gesprochen wird, dabei

sind ein Wahrgenommen-Werden, ein Ernstgenommen-Werden, das Mitteilen von Bedürfnissen sowie die Erfahrung von sozialer Nähe im kommunikativen Austausch wesentliche Bestandteile in der Erlangung eines positiven Selbstkonzepts (vgl. Kristen 2008, S. 12.009.001). Des Weiteren können andauernde Frustrationserlebnisse durch ein Nicht-verstanden-Werden sehr demotivierend auf neue kommunikative Versuche wirken. Mögliche Folgen sind Resignation und in schlimmeren Fällen auch autoaggressives Verhalten (vgl. Kristen 2005, S. 46). Daher sollten Professionelle in pädagogisch-therapeutischen Bereichen äußerst sensibel sein, um Kommunikationsversuche zu erkennen. Diese können im Einzelfall auch sehr basal sein, wie beispielsweise eine veränderte Atmung oder Muskelspannung (vgl. Pivit 2008, S. 01.009.001). KRISTEN schreibt hierzu: „...*allein die Tatsache, daß ein Mensch atmet, kann den Einsatz von therapeutischen Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation rechtfertigen*“ (Kristen 2005, S. 20). Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass in der UK stets nach willkürlichen Signalen gesucht wird, d.h. dass eine Person willentlich versucht zu kommunizieren.

LAGE sieht Kommunikation aus der Sicht des Handelnden und definiert Kommunikation als symbolisches, partnerorientiertes und intentionales Verhalten. Verhalten wird durch eine Intention zu Handeln, was wiederum durch eine Partnerorientierung zur Interaktion wird. Diese wird erst dann zur Kommunikation, wenn sie symbolisch ist, d.h. sich auf etwas bezieht, was außerhalb der jeweiligen unmittelbaren Interaktion liegt. Hierbei grenzt sich LAGE von WATZLAWICK ab, der auch nicht-intentionales Verhalten, getreu seinem Ausspruch „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“, als Kommunikation wertet. WATZLAWICK sieht hier Kommunikation aus der Rolle des Beobachters, welcher Verhalten interpretiert, jedoch muss diese Interpretation nicht dem Innenleben der sich verhaltenden Person entsprechen (vgl. Lage 2006, S. 25ff).

Einerseits hat LAGE mit ihrer Aussage recht, dass kommunikative Signale willkürlich sein müssen, um auf Dauer eine gelingende Kommunikation zu gewährleisten, andererseits müssen diese Signale, vor allem wenn es sich um sehr basale Signalformen handelt, erst einmal vom jeweiligen Gegenüber interpretiert werden und vor allem ernst genommen werden, um betroffenen Personen nicht die Teilhabe an der Gesellschaft zu untersagen. Solange keine UK-spezifischen Versuche unternommen werden, solange besteht auch die Gefahr, dass die Bedürfnisse, Wünsche und das Können von Personen nicht erkannt werden, wie das Beispiel von Ruth SIENKIEWICZ-MERCER zeigt: „*Nach diesem langen Schattendasein wurde ich endlich wieder wie ein Mensch behandelt...Bis zu diesem Tag, an dem Wessie meine Ja- und Nein-Zeichen entdeckte, hatte niemand vom Personal in Belchertown jemals*

*diese Signale bemerkt. Mehr als drei Jahre war ich nicht in der Lage gewesen, den Menschen, von denen mein Überleben abhing, meine Gedanken und Gefühle mitzuteilen“* (so zitiert in: Kristen 2005, S. 51f).

Dieses Beispiel zeigt, in was für einer schrecklichen Lage sich Personen befinden können, bei denen sich niemand die Mühe macht, nach kommunikativen Signalen zu suchen und andererseits die Erleichterung, wenn diese erkannt werden und eventuell UK-spezifische Maßnahmen ergriffen werden. LAGE schreibt in Bezug auf die ersten Erfahrungen einer im besten Fall weitestgehend unabhängig funktionierenden Kommunikation: *„Eine solche Erfahrung ist für viele Personen der Schlüssel zu einer neuen Welt, der Welt ihrer Persönlichkeit, der Sprache, der Kultur, des Wissens, der Bildung“* (Lage 2006, S. 75).

Die Aufgabe von UK ist es also Möglichkeiten und Zugänge zu kommunikativen Situationen zu ermöglichen, wobei es jedoch mehrere Barrieren geben kann.

Abgesehen von zeitlichen und organisatorischen Gründen, nicht ausgebildetem Personal, Problemen mit der Finanzierung von Mitteln oder der Schwierigkeit der betroffenen Person neue Hilfen zu akzeptieren und neue Wege zu beschreiten, steht häufig das Umfeld der betroffenen Person UK-Maßnahmen kritisch gegenüber. „Wir brauchen das nicht, wir verstehen uns auch so.“ Diesen Satz, oder ähnliche, bekommt man eventuell von Betreuern, Eltern, Lehrkräften zu hören, wenn eine Anbahnung UK-spezifischer Maßnahmen bei einem Kind angedacht ist. Dennoch wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass UK-Maßnahmen, auch wenn sich Bezugspersonen und betroffene Person als „eingespieltes Team“ verständigen können, zumeist sinnvoll sind. In einer solchen Situation besteht so gut wie immer ein kommunikatives Machtgefälle, im Zweifelsfall, das heißt bei nicht erfolgter Verständigung, entscheiden die Sprechenden. LEBER beschreibt sechs verschiedene Situationen, in welchen sich Kinder oder auch Erwachsene ohne oder mit schwer verständlicher Lautsprache ohne UK-Maßnahmen befinden können:

Im Folgenden ist von betroffenen Personen die Rede, womit solche ohne oder mit schwer verständlicher Lautsprache gemeint sind.

1. Situation: „Alle glücklich“: Die Betreuungspersonen versuchen die betroffene Person zu verstehen, eventuell mit Ja-Nein-Fragen. Die betroffene Person genießt hier die Aufmerksamkeit. In solch einer Situation sieht keine Partei Handlungsbedarf, jedoch ist diese durch eine große gegenseitige Abhängigkeit gekennzeichnet.

2. Situation: „Verstehen uns gut“: Diese Situation ist eher im Schul- bzw. Tagesgruppenkontext o.Ä. zu verstehen. Die betroffene Person kann ihre Unzufriedenheit nicht ausdrücken und die Betreuungspersonen zeigen kein echtes Interesse an ihr. Andere zu betreuende Personen, wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler etc., „betutteln“ die betroffene Person, welche ihre Rolle in Kauf nimmt.

3. Situation: „Mein Baby“: Diese Situation ist vor allem im elterlich-häuslichen Kontext zu verstehen. Die Betreuungspersonen, hier konkret die Eltern, kümmern sich um ihr behindertes Kind. Jedoch behandeln sie dieses noch nach dem Kleinkindalter weiterhin als von ihnen abhängiges Baby. Der betroffenen Person, in dem Fall das behinderte Kind, gefällt diese Rolle entweder, zeigt jedoch anderen Bezugspersonen ihr Können, oder möchte endlich ernst genommen werden.

4. Situation: „Wieder nicht verstanden“: Beide Parteien sind sich des Problems der mangelnden Kommunikations- bzw. Verständigungsmöglichkeiten bewusst. Im Idealfall öffnen sich die Parteien auf ihrer Suche nach Lösungen der Unterstützten Kommunikation.

5. Situation: „Ja-Nein-Ja-Nein“: Die betroffene Person hat sich mit den eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten abgefunden. Jedoch sucht die Betreuungsperson nach Wegen, die Kommunikation effektiver zu gestalten.

6. Situation: „Ohne Worte“: Die betroffene Person und die Betreuungspersonen haben zwar keine Kommunikationsmöglichkeiten, jedoch auch kein Interesse aneinander (vgl. Leber 2008, S. 01.027.001ff).

Keine der oben erwähnten Situationen erscheinen im Hinblick auf eine gleichberechtigte, gelungene Kommunikation als geeignet. Jedoch findet sich zumeist eine dieser Situationen wieder, bevor UK-Maßnahmen angebahnt werden. In den Situationen, in welchen zumindest eine Partei keinen Handlungsbedarf erkennt, muss versucht werden ein Problembewusstsein zu schaffen. Entweder durch gezielte Übungen mit der betroffenen Person, um ihr deren Abhängigkeit aufzuzeigen, oder durch Anregungen eines Perspektivenwechsels bei den jeweiligen Betreuungspersonen. In jedem Fall besteht in all diesen Situationen großer Handlungsbedarf und es muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei diesen Situationen um keine abstrakt konstruierten handelt, sondern diese immer noch zahlreich existent sein können.

## 2.2 Entstehungsgeschichte

Die AAC hat ihre Anfänge Ende der 70er Jahre in Nordamerika, von einigen Einzelversuchen zu früheren Zeitpunkten und der Gebärdensprache abgesehen. Seit 1975 ist in den USA eine individuelle Erziehungsplanung für Kinder mit Beeinträchtigungen an Regelschulen gesetzlich festgeschrieben. Dies forderte neue Wege der Kommunikation heraus. Damit einher ging die Entwicklung des PCs und damit auch die erster elektronischer Kommunikationshilfen, welche Menschen ohne oder mit schwer verständliche Lautsprache neue Zugänge zu Bildungsinhalten bot, auch wenn darauf hingewiesen werden muss, dass es weitaus mehr UK-spezifische Mittel als nur elektronische Kommunikationshilfen gibt.

Die Entwicklung der AAC als Fachgebiet schritt schnell voran. Es entstanden erste AAC-Zentren für Beratung und Fortbildungen und an Universitäten wurde AAC ein Lehrbestandteil in den Fächern Sonderpädagogik und Logopädie. 1983 erfolgte in Toronto die Gründung von ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication) durch Vertreter aus sieben verschiedenen Ländern. ISAAC ist die für die AAC bzw. UK bedeutendste Organisation. Sie hat inzwischen über 2800 Mitglieder in mehr als 50 Ländern und ist in 14 sogenannte Chapters, im Deutschen mit Sektionen übersetzt, unterteilt. Eine dieser Sektionen umfasst den deutschsprachigen Raum, BRD, Österreich und Schweiz, welche mittlerweile als ISAAC – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. über 1000 Mitglieder verzeichnet und damit die größte Sektion von ISAAC ist. Dies soll jedoch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass UK in der BRD relativ spät als Fachgebiet anerkannt war. Erst 1990 wurde die deutschsprachige Sektion von ISAAC gegründet. Bis dahin herrschte die Meinung vor, alternative Kommunikationsangebote könnten den Lautspracherwerb hemmen. Seit 1990 begann in der BRD jedoch eine rasante Entwicklung der Unterstützten Kommunikation, welche im deutschsprachigen Raum seit 1992 einheitlich so bezeichnet wird. Mittlerweile gibt es in der BRD zahlreiche Beratungsstellen und Fortbildungsmöglichkeiten, zudem entstanden viele deutschsprachige wissenschaftliche Publikationen. Des Weiteren ist UK Bestandteil der Lehre an vielen Universitäten, zumeist in den Fächern Heil-, Sozial- und Sonderpädagogik. Seit Sommer 2008 gibt es an der Katholischen Fachhochschule Freiburg im Bereich der Heilpädagogik sogar die erste Professur für Unterstützte Kommunikation in der BRD (vgl. Lage 2008, S. 15.002.002ff).

Dennoch darf nicht davon ausgegangen werden, dass bereits ein Idealzustand erreicht wäre, im Gegenteil: UK-spezifische Angebote sind zumeist auf Schulen für Körperbehinderte und mittlerweile auch Schulen für Geistigbehinderte beschränkt. Dieses Kuriosum ist darauf

zurückzuführen, dass die Gründungsmitglieder der deutschen Sektion von ISAAC aus dem sonderpädagogischen Bereich der Körperbehindertenpädagogik stammten, im Gegensatz zu den nordamerikanischen Ländern, wo UK zunächst Teil der Sprachtherapie war. So ist es in der BRD, im Gegensatz zu anderen Ländern, äußerst selten, eine Praxis für Logopädie zu finden, in der UK berücksichtigt wird.

Doch auch an Schulen hängen die UK-spezifischen Angebote zumeist von einzelnen Lehrkräften und deren Engagement ab, selten ist UK als zentraler Bestandteil im Schulcurriculum festgeschrieben. Auch im vor- und nachschulischen Bereich, so BRAUN, sei die Situation ähnlich (vgl. Braun 2008, S. 01.003.001). Zumindest zur Klärung der Situation im beruflichen Bereich soll diese Arbeit beitragen.

### 2.3 Zielgruppen

Die Zielgruppe potenzieller UK-Nutzer ist äußerst heterogen. Mit UK-Nutzern sind Personen gemeint, welche sich UK-spezifischer Hilfen bedienen. In dieser Arbeit wird auf Grund der häufigen Verwendung des Begriffs die maskuline Form verwendet.

Potenzielle UK-Nutzer und solche, die UK-spezifische Hilfen bereits für sich nutzen, finden sich in den unterschiedlichsten Einrichtungen. Menschen, die nur undeutlich sprechen können, z.B. auf Grund wechselnder Muskelspannung und die dadurch fehlende Kontrolle der Sprechbewegungen (Dysarthrie oder Dysarthrophonie) sind genau so potenzielle UK-Nutzer, wie auch jene, die auf Grund ihrer motorischen Beeinträchtigung keinerlei Lautsprache produzieren können (Anarthrie). Bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen tritt häufig eine solche Dysarthrie bzw. Dysarthrophonie oder Anarthrie auf, wobei diese jedoch nicht die einzig möglichen Gründe für eine fehlende bzw. schwer verständliche Lautsprache darstellen. Auch taubstumme Personen gelangen z.B. nur selten zur Lautsprache.

Die motorischen und kognitiven Kompetenzen von potenziellen UK-Nutzern können äußerst verschieden sein (vgl. Kristen 2005, S. 16). VON TETZCHNER und MARTINSEN (1992) teilen die potenziellen UK-Nutzer in folgende Gruppen ein:

#### 1. UK alternativ zur Lautsprache:

Zu dieser Gruppe zählen Personen, die ein gutes oder sehr gutes Sprachverständnis haben, deren lautsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten jedoch kaum oder gar nicht vorhanden sind, sowohl dauerhaft, als auch vorübergehend. Es handelt sich zumeist um normal intelligente Personen oder auch um solche mit leichteren kognitiven Beeinträchtigungen, wie

beispielsweise Menschen mit Down-Syndrom. Typische Schädigungsbilder in dieser Gruppe wären z.B. Infantile Cerebralparese oder Athetose. Auch fortschreitende Erkrankungen, wie Muskeldystrophie, oder vorübergehende Zustände, wie sie beispielsweise nach einem Schlaganfall auftreten können, sind in dieser Gruppe zu verorten.

### 2. UK gekoppelt an Lautsprache:

Diese Gruppe untergliedert sich in zwei Subgruppen:

#### 2. a. UK als Unterstützung zur Sprachentwicklung:

Sprachentwicklung meint hier die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Lautsprache und des Sprachverständnisses. Im Gegensatz zu früheren Annahmen ist mittlerweile evident, dass UK die kommunikative Entwicklung von Personen positiv beeinflussen kann, da sie eine effektive Kommunikation schon vor bzw. während der Lautsprachentwicklung ermöglicht. Dies kann Frustrationserlebnissen vorbeugen und somit die Entwicklung von Lautsprache und Sprachverständnis forcieren. Zumeist sind hier die UK-spezifischen Maßnahmen nur vorübergehend. In diese Gruppe gehören vor allem Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, aber auch Personen mit Down-Syndrom können zu dieser Gruppe zählen.

#### 2. b. UK als Unterstützung zur Verständigung:

In dieser Gruppe stehen soziale Probleme im Vordergrund. Es handelt sich hier zumeist um Personen, welche die Lautsprache zwar erlernt haben, sich jedoch lautsprachlich nur schwer verständlich ausdrücken können. Zumeist entstehen Verständigungsprobleme nur mit fremden Personen, weniger mit Bezugspersonen, die sich an die jeweilige Aussprache gewöhnt haben. UK wird hier als Ergänzung zur Lautsprache genutzt. Zu dieser Gruppe können z.B. auch Personen mit Down-Syndrom zählen.

### 3. UK als Ersatzsprache:

Zu dieser Gruppe zählen Personen, für welche die Lautsprache als Sprachsystem weder rezeptiv noch expressiv geeignet ist. Einerseits gehören hierzu taubstumme Personen, welche sich über Gebärden verständigen, andererseits auch Personen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen, bei welchen der Fokus auf einem Hineinwachsen in ein kommunikatives System zur sozialen Integration und zur Erlangung kommunikativer Kompetenzen liegt. Zu dieser Gruppe können des Weiteren auch Personen mit frühkindlichem Autismus gehören, die eine Alternative zum lautsprachlichen System benötigen (vgl. Lage 2006, S. 93ff).

Aus dieser Einteilung geht die Vielfalt der Gruppe der potenziellen UK-Nutzer hervor, was sich auch auf die Anzahl solcher in der Bevölkerung auswirkt. Daten aus den USA und Kanada aus dem Jahr 1995 verweisen auf einen Bevölkerungsanteil von 0,8% - 1,2% (vgl. Lage 2006, S. 91). Übertragen auf die BRD entspräche dies einer Bevölkerungszahl von ca. 800.000 potenziellen UK-Nutzern, was die steigende Aufmerksamkeit zur Thematik UK mehr als rechtfertigen würde.

## **2.4 Unterstützte Kommunikation in der Praxis**

### **2.4.1 Das Prinzip der „Totalen Kommunikation“**

Der Begriff der „Totalen Kommunikation“ stammt ursprünglich aus der Gehörlosenpädagogik und wurde von der Unterstützten Kommunikation übernommen. Er bezeichnet die Ausschöpfung aller Möglichkeiten sich, nach dem bereits erwähnten Prinzip der Multimodalität, mitzuteilen. Hierbei können Kommunikationsformen in Abhängigkeit von Zeit, Raum und an der Kommunikation beteiligten Personen wechseln. Das maßgebliche Kriterium lautet: Effektivität (vgl. Braun 2008, S. 01.004.001).

Am Anfang von UK-spezifischen Maßnahmen steht immer die Suche nach willkürlichen Bewegungen bzw. Ausdrucksformen. Diese sind die Basis, um ein individuelles Kommunikationssystem mit einem UK-Nutzer aufbauen zu können. Neben körpereigenen Ausdrucksformen kommen zumeist UK-spezifische Hilfsmittel zum Einsatz. Es empfiehlt sich jedoch immer mit dem UK-Nutzer wichtige Signale, wie beispielsweise „Ja“ und „Nein“, ohne Hilfsmittel so einzuüben, dass diese wenn möglich auch von fremden Personen verstanden werden, falls ein eventuelles Hilfsmittel zeitweise nicht zur Verfügung stehen sollte. Generell muss der UK-Nutzer anfangs im Hinblick auf Gestik, Mimik und Körperhaltung sehr genau beobachtet werden, um eventuelles Potenzial zu erkennen. Es geht auch darum, das Beobachtete gegenüber dem UK-Nutzer zu verbalisieren, sodass sich dieser bewusst wird, dass sein jeweiliger Ausdruck etwas bedeutet bzw. gedeutet wird (vgl. Pivik 2008, S. 01.013.001).

Eine Kommunikation ohne Hilfsmittel, also durch Gebärden, Mimik, Gestik, Laute, Blickbewegungen etc., hat die Eigenschaft, dass die jeweiligen Inhalte nur vorübergehend vorhanden sind, welche vom UK-Nutzer produziert werden. Kommunikation mit Hilfsmitteln



hingegen erfolgt zumeist über statische Symbole, welche nicht vom UK-Nutzer hergestellt, jedoch wiedererkannt und ausgewählt werden (vgl. Kristen 2005, S. 60).

UK-spezifische Hilfsmittel können in nicht-elektronische und elektronische Hilfsmittel unterschieden werden. Nicht-elektronische Hilfsmittel stellen hier z.B. Kommunikationsbücher, -ordner, -tafeln oder Fotoalben dar. Solche Hilfsmittel enthalten zumeist Symbole und/oder Fotos welche für bestimmte Wörter bzw. Aussagen stehen. Ein solches Hilfsmittel sollte leicht transportierbar sein, damit der UK-Nutzer dieses auch immer bei sich tragen kann.

Die Kommunikation über ein solches Hilfsmittel erfordert jedoch vom jeweiligen Gesprächspartner gewisse Interpretationsfähigkeiten, welche auch als Fähigkeiten der Kokonstruktion bezeichnet werden. So kann das Symbol „Haus“, sowohl für „Haus“ im allgemeinen Sinn, aber auch für beispielsweise „Schule“ oder „zu Hause“ stehen, der jeweilige Sinn muss vom Gesprächspartner im Kontext erschlossen werden. Eine Vorstufe zur Kommunikation mit Hilfe solcher Symbole ist die Kommunikation mit Hilfe von Objekten. Kästchen mit Miniaturfiguren können Anreize zur Kommunikation bieten, die Objekte sollten zusammen mit dem UK-Nutzer ausgesucht werden.

Nicht-elektronische Kommunikationshilfen haben den entscheidenden Vorteil, dass sie relativ preiswert zu erstellen sind. Im Bürobedarf finden sich etliche Artikel, welche zur Anfertigung von Kommunikationstafeln, -büchern, -ordnern etc. geeignet sind. Nachteile liegen darin, dass solche Hilfsmittel auf Grund der Handhabbarkeit in Bezug auf das Vokabular endlich sind sowie die Benutzung solcher die unmittelbare Nähe des jeweiligen Gesprächspartners erfordert (vgl. Kristen 2005, S. 63ff).

Demgegenüber steht eine Vielzahl an elektronischen Kommunikationshilfen, welche in Geräte ohne oder mit Sprachausgabe unterteilt werden können. Hilfen ohne Sprachausgabe sind z.B. auch PCs, welche heute jedoch zumeist mit einer Sprachausgabe-Software versehen werden. Ohnehin machen Geräte mit Sprachausgabe den Großteil an elektronischen Kommunikationshilfen aus. Ferner sollten Kommunikationshilfen immer transportabel sein, um diese jederzeit mit sich führen zu können, was mit einem PC nicht möglich oder sehr umständlich wäre.

Bei der Sprachausgabe muss zwischen natürlicher und synthetischer unterschieden werden. Bei Geräten mit natürlicher Sprachausgabe spricht eine Bezugsperson des UK-Nutzers durch eine Aufnahmefunktion gewünschte Wörter bzw. Aussagen auf, welche dann durch die Bedienung der entsprechenden Felder ausgelöst werden können. Hierbei handelt es sich oft um sehr einfache Geräte für UK-Nutzer mit kognitiven Einschränkungen, da die

Speicherkapazität meist sehr gering ist und somit nicht sehr viele Aussagen gemacht werden können. Geräte mit synthetischer Sprachausgabe sind hingegen zumeist sehr komplex, da sie jedes Wort bzw. jeden Satz wiedergeben können, welcher von einer Person in Form von Schriftsprache eingespeichert wurde. Solche Geräte erfordern eine gewisse technische Fachkenntnis von den Bezugspersonen des UK-Nutzers, welche in der Regel das Vokabular einspeichern und in Zusammenarbeit mit dem UK-Nutzer mit Symbolen versehen. Je nach System müssen unterschiedliche Symbole kombiniert werden, um Aussagen zu treffen, oder es wird mit verschiedenen Ebenen gearbeitet. Die Bedienung solcher Kommunikationshilfe ist kognitiv anspruchsvoll und somit nicht für jeden UK-Nutzer geeignet. Der Vorteil einer solchen Kommunikationshilfe, zumeist Talker genannt, ist, dass sich umfangreich gespeicherte Inhalte abrufen lassen, welche mit Symbolen verknüpft sind. Dies ermöglicht eine vielfältige und facettenreiche sowie eindeutige Kommunikation, welche nicht mehr in dem Maße, wie im Fall von nicht-elektronischen Kommunikationshilfen, vom jeweiligen Gesprächspartner abhängig ist. Zudem kann ein Gespräch auch aus einer gewissen Entfernung heraus initiiert, sowie Gespräche in der Gruppe geführt werden. Jedoch sollte wenn möglich parallel zu einem Talker eine nicht-elektronische Kommunikationshilfe bereitgehalten und gepflegt werden, falls dieser aus einem bestimmten Grund nicht zu Verfügung steht.

Ein Nachteil solch komplexer Talker ist sicherlich die zu klärende Finanzierung der kostspieligen Geräte, auch die Komplexität eines solchen Geräts kann beispielsweise bei einem Schulwechsel von Nachteil sein, da neue Lehrpersonen eine gewisse Eingewöhnungszeit benötigen (vgl. Kristen 2005, S. 75ff).

Die Erstellung eines individuellen Kommunikationssystem und somit die Auswahl der UK-spezifischen Mittel erfordern immer zuerst eine genaue Situationsanalyse, das sogenannte Assessment. Dieses Assessment erfolgt auf Grund einer bedürfnis- und ressourcenorientierten Einschätzung durch gezielte Beobachtungen des UK-Nutzers in verschiedenen Situationen. Wo, wann und wie kann die Kommunikation wie verbessert bzw. ermöglicht werden? Wo, wann und auf welche Art wird bereits jetzt kommuniziert? Auch wenn bereits ein System entwickelt worden ist, muss dieses ständig evaluiert und gegebenenfalls verbessert werden. Nur so kann effektive Kommunikation aufrecht erhalten werden (vgl. Lage 2006, S. 82). Im Folgenden werden weitere Faktoren dargestellt, die es dabei zu beachten gilt.

### 2.4.2 Vokabular und Darstellung

Grundsätzlich ist bei der Anbahnung UK-spezifischer Mittel beim jeweiligen UK-Nutzer von einer Diskrepanz zwischen aktivem und passivem Wortschatz auszugehen, welche es auszugleichen gilt. Es geht somit um die Erstellung eines Vokabulars, das sich am Wortschatz des jeweiligen UK-Nutzers orientieren sollte. Zumeist empfiehlt es sich, nach der Anbahnung von elementaren Wörtern bzw. Aussagen, sich an den Interessen des UK-Nutzers zu orientieren, da es äußerst motivierend wirken kann, wenn der UK-Nutzer plötzlich in der Lage ist, zu seinen Lieblingsthemen Aussagen zu treffen. Ein weiterer Grundsatz im Erlernen neuer Wörter wäre, dies möglichst nicht nur isoliert vom Alltag geschehen zu lassen, sondern in kommunikativen Situationen selbst. Bei Talkern können Wörter und Aussagen relativ schnell neu eingespeichert werden, wenn sich in einer bestimmten Interaktion eine Situation ergibt, in welcher der UK-Nutzer etwas sagen möchte, was er auf Grund des fehlenden Vokabulars jedoch nicht kann. Grundsätzlich müssen Kommunikationsordner, -hefte usw., so wie auch Talker, ständig mit den Bedürfnissen des UK-Nutzers wachsen. Wenn sich neue Situationen ergeben, wie z.B. ein Umzug des UK-Nutzers, neue Lehrer oder die Ausübung von Praktika so muss das Vokabular um die entsprechenden Wörter und Aussagen erweitert werden. Eine andere Herangehensweise wäre beispielsweise mit einem Talker möglich, indem ein relativ großes Vokabular vorgegeben wird, was sich der UK-Nutzer selbst Stück für Stück erarbeitet. *Pivit* fordert des Weiteren in Anlehnung an *Baker* (1982), dass sich das Vokabular UK-spezifischer Mittel mehr am Kernvokabular normaler lautsprachlicher Kommunikation orientieren müsse, da sogenannte bildproduzierende Wörter in eben diesem einen geringen Teil ausmachen, hingegen im Vokabular UK-spezifischer Mittel zumeist den größten. Dies würde UK-Nutzern das Erlernen alltäglicher Kommunikation zusätzlich erschweren (*Pivit* 2008, S. 01.008.001ff).

Wörter und Aussagen werden in der Regel durch Symbole oder auch Fotos, was sich für konkrete Personen etc. anbietet, dargestellt. Symbole können selbst entworfen werden, jedoch empfiehlt es sich auf etablierte Symbolsammlungen zurückzugreifen, wie beispielsweise *BLISS*-Symbole, die jedoch ein relativ hohes Maß an Abstraktionsvermögen erfordern, *Löb*-Bildersammlung, *Aladin*, oder *Touch'n'Talk* (vgl. *Kristen* 2005, S. 91ff). Bei Talkern handelt es sich hauptsächlich um die Symbole aus den Symbolsammlungen und –systemen *Aladin*, *Speechify*, *DynaSyms* oder *Minspeak*. Des Weiteren erfreut sich die mit über 5000 Symbolen überaus umfangreiche Symbolsammlung *PCS* (*Picture Communication Symbols*) immer größerer Beliebtheit, sowohl bei elektronischen, als auch nicht-elektronischen

Kommunikationshilfen. Dies ist jedoch hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass diese Symbole in der PC-Software *Boardmaker* enthalten sind, welche mittlerweile zur Standardausrüstung jeder Schule für Körper- bzw. Geistigbehinderte gehört. Viele dieser Symbole entstammen jedoch dem nordamerikanischen Kulturkreis und können somit nicht immer passend verwendet werden (vgl. Bünk/Sesterhenn/Liesen 2008, S. 04.010.001). Welche Symbole sich nun für den jeweiligen UK-Nutzer am besten eignen, muss im Einzelfall entschieden werden. Die Symbole sollten gemeinsam mit dem UK-Nutzer ausgewählt werden und seinen kognitiven und visuellen Fähigkeiten entsprechen (vgl. Kristen 2005, S.88).

Des Weiteren ist auf die Anordnung der Symbole zu achten. Auf einer Kommunikationstafel bzw. in einem Kommunikationsbuch etc. sollte das Vokabular so angeordnet sein, dass sich in der Kommunikation häufig vorkommende Wörter bzw. Aussagen leicht und schnell auswählen lassen. Wortkategorien sollten unter Zuhilfenahme verschiedener Farben gebildet werden und schlussendlich sollte alles so durchdacht sein, dass sich das Hilfsmittel zum Ausbau des Vokabulars eignet, und zwar derart, dass Symbole nicht ständig ihre Position wechseln (vgl. Pivitt 2008, S. 01.013.001f). LAGE spricht hier vom „today-and-tomorrow-system“ (vgl. Lage 2006, S. 84).

Bei Talkern gibt es je nach Modell unterschiedliche Symbolsysteme, sowie Methoden der Symbolanordnung. Bei statischen Displays kann jedes Feld nur eine Bedeutung haben, oder es müssen mehrere Felder nacheinander in Kombination betätigt werden, um ein Wort bzw. eine Aussage wiederzugeben, was sinnvoll ist in Bezug auf die Erweiterung der Anzahl der Aussagemöglichkeiten. Dies erfordert jedoch relativ hohe kognitive Fähigkeiten.

Bei neueren komplexeren Geräten mit dynamischen Displays werden diese Kombinationen für den UK-Nutzer erleichtert. Oft können Oberflächen, die hierarchisch in einer sogenannten Baumstruktur angeordnet sind, bis auf zentrale Funktionsfelder komplett gewechselt und somit die nächsten Auswahlmöglichkeiten direkt aufgezeigt werden. Ist es möglich zwischen Oberflächen zu wechseln ohne zunächst wieder auf die jeweils hierarchisch übergeordnete Oberfläche zurückzukehren, so spricht man von einer Netzstruktur.

Des Weiteren gibt es bei manchen Geräten die Möglichkeit der Anordnung von Symbolen durch eine sogenannte Kodierung. Eine der verbreitetsten Kodierungsformen ist *Minspeak*, eine semantische Kodierung. Wörter bzw. Aussagen werden durch verschiedene assoziative Symbolkombinationen gebildet, welche leicht zu merken sind. Auch dieses Verfahren hat sich für UK-Nutzer durch Talker mit dynamischen Displays vereinfacht, da die nächsten Kombinationsmöglichkeiten, nach der ersten Auswahl eines Feldes, nun eindeutiger angezeigt

werden können. Auch bei der Anordnung der Symbole in einer solch komplexen Kommunikationshilfe sollte vorher genau geprüft werden, welches System für den jeweiligen UK-Nutzer das richtige ist. Es besteht z.T. die Möglichkeit sich Geräte probeweise auszuleihen (vgl. Bünk 2008, S. 04.011.001).

### **2.4.3 Ansteuerung und Selektion**

Bei der Selektion eines Symbols o.Ä. ist in Bezug auf UK-spezifische Mittel zwischen zwei Selektionsformen zu unterscheiden: Direkte und indirekte Selektion, letztere wird auch fortlaufende Selektion genannt. Von direkter Selektion wird gesprochen, wenn ein Symbol ohne Umwege, eben direkt, ausgewählt wird, z.B. durch darauf zeigen, das Drücken einer Taste an einem Talker oder auch Selektionen am PC per Maus oder Joystick. Auch der sogenannte Zeigeblick, bei welchem auf ein bestimmtes Symbol geblickt wird, was dann vom Gegenüber versprachlicht wird, zählt zur direkten Selektion und kann bei motorischen Schwierigkeiten genutzt werden. In solchen Fällen gibt es des Weiteren Kopfzeigestäbe, welche mit Hilfe eines Gestells am Kopf angebracht werden oder mittlerweile bei Talkern und PCs eine neue Technologie der Augensteuerung.

Unter indirekter Selektion versteht man in der Regel verschiedene sogenannte Scanning-Verfahren. Scanning bedeutet, dass Symbole oder Symbolgruppen nacheinander zur Auswahl angeboten werden. Der UK-Nutzer wartet solange bis das von ihm gewünschte Symbol oder die Symbolgruppe zur Auswahl angeboten wird und gibt dann ein Bestätigungssignal. Diese Methode der Selektion ist besonders für Menschen mit schweren körperlichen Einschränkungen hilfreich. Scanning kann sowohl z.B. im Fall einer Symboltafel als Partnerscanning vollzogen werden, indem der jeweilige Gesprächspartner nacheinander auf die Symbole zeigt, bis der UK-Nutzer ein vereinbartes Bestätigungssignal gibt, als auch bei elektronischen Kommunikationshilfen, wie beispielsweise Talkern (vgl. Pivik 2008, S. 01.007.001f). Hierbei wird zwischen einem Ein-Tasten-Scanning und einem Zwei-Tasten-Scanning unterschieden. Ist der UK-Nutzer motorisch so eingeschränkt, dass er nur zu einem willkürlichen und über längere Zeiträume wiederholbaren Impuls in der Lage ist, so empfiehlt sich das Ein-Tasten-Scanning, auch automatisches Scanning genannt. Bei diesem werden Symbole oder Symbolgruppen nacheinander automatisch zur Auswahl angeboten, dies geschieht bei einem Talker z.B. durch eine Markierung in Form eines farblich auffälligen Rahmens o.Ä. Die bestimmte Symbolgruppe oder das bestimmte Symbol bleibt dann für einen bestimmten Zeitraum markiert, ehe die Markierung zum nächsten Symbol bzw. zur

nächsten Symbolgruppe wechselt. Durch den möglichen willkürlichen Impuls des UK-Nutzers kann das gewünschte Symbol bzw. die Symbolgruppe ausgewählt werden und eine Aussage getätigt werden.

Beim Zwei-Tasten-Scanning verfügt der UK-Nutzer über mindestens zwei willkürliche und über einen längeren Zeitraum wiederholbare Impulsmöglichkeiten. Der UK-Nutzer bestimmt selbst durch einen Impuls den Zeitpunkt des Wechsels der Markierung der Symbole bzw. Symbolgruppen des Talkers. Mit einem zweiten Impuls wird das bestimmte Symbol bzw. die Symbolgruppe ausgewählt. Dieses Scanning-Verfahren nennt sich auch gerichtetes Scanning. Des Weiteren muss zwischen linearem Scanning, bei welchem jedes einzelne Symbol nacheinander zur Auswahl angeboten wird, was die langsamste Scanning-Methode darstellt und Zeilen/Spalten-Scanning bzw. Block-Scanning unterschieden werden. Beim Zeilen/Spalten-Scanning werden auf dem Talker jeweils gesamte Symbolzeilen bzw. –spalten nacheinander zur Auswahl angeboten. Der jeweilige UK-Nutzer wählt dann die Zeile bzw. Spalte aus, in welcher sich sein zur Auswahl beabsichtigtes Symbol befindet, um in dieser die jeweiligen Symbole nacheinander durchzugehen. Beim Block-Scanning werden statt Symbolzeilen oder –spalten zuerst verschiedene Symbolblöcke zur Auswahl angeboten, bevor die Symbole innerhalb diesem nacheinander durchgegangen werden. Eine weitere Form des Scannings wäre das auditive Scanning bei welchem bestimmte Symbole oder Symbolgruppen schon beim Auswahlangebot jeweils versprachlicht werden, was auch in Kombination mit einer optischen Markierung möglich ist (vgl. Bünk, S. 04.010.001).

Generell ist es wichtig beim jeweiligen UK-Nutzer nach Impulsmöglichkeiten zu suchen. Mögliche Bewegungen, die willkürlich und über einen längeren Zeitraum wiederholbar sind, sind beispielsweise unabdingbar für die Bedienung von bestimmten Tasten. Diese können theoretisch mit jedem erdenklichen Körperteil betätigt werden, zudem gibt es weitere Möglichkeiten der Ansteuerung durch Sensoren, wie z.B. Saug-Blas-Sensoren u.Ä. Die Anbringung solcher Tasten bzw. Sensoren an einem Rollstuhl sollte mit einem Physiotherapeuten besprochen werden, damit sichergestellt werden kann, dass die jeweiligen Bewegungen für den UK-Nutzer nicht gesundheitlich belastend sind.

## 2.4.4 Kommunikative Kompetenzen

### 2.4.4.1 Sprachentwicklung

Um zu verstehen, warum sich kommunikative Kompetenzen einer Person ohne oder mit nur sehr schwer verständlicher Lautsprache eventuell von denen einer Person, die über Lautsprache verfügt unterscheiden, muss in diesem Zusammenhang die Sprachentwicklung eines Kindes näher betrachtet werden.

Im Mittelpunkt der kindlichen Entwicklung steht nach KRISTEN eine gelungene und zufriedenstellende Kommunikation zwischen Bezugspersonen und Kind, welche soziale Bedürfnisse, wie die nach Zuwendung, Kontakt oder Nahrung befriedigt (vgl. Kristen 2008, S. 07.008.003). Kinder erfahren während ihrer Entwicklung stetig mehr Umweltkontrolle. Sie erleben, dass auf Lautproduktionen in der Regel eine Reaktion der Bezugspersonen folgt, wie beispielsweise das Stillen oder das Geben des Fläschchens. Den ständig wachsenden Fähigkeiten des Kindes passen sich die Bezugspersonen intuitiv an. Das Kind erweitert explorativ Schritt für Schritt seinen Bewegungsradius, wobei Bezugspersonen die Handlungen und die Objekte des jeweiligen Interesses in der Regel versprachlichen. Im zweiten Lebensjahr erfolgen dann zumeist erste lautsprachliche Äußerungen des Kindes, welche von den Bezugspersonen imitiert werden. Mittels Sprache lassen sich im Laufe der Entwicklung immer eindeutiger Absichten formulieren (vgl. Kristen 2005, S. 34f).

Die Grundannahme ist also, dass Kinder von einer anfänglich nicht-intentionalen Lautproduktion, welche durchaus schon imitierende Elemente enthält, wie Prosodie und Silben (vgl. Konrad 2006, S. 47), allmählich zu einer intentionalen Kommunikation gelangen. Es wird gelernt die Umwelt zu beeinflussen bzw. Selbstwirksamkeit wird erfahren. Diese ist ein wichtiger Bestandteil im Aufbau eines positiven Selbstkonzepts und steht hier im Gegensatz zur sogenannten „erlernten Hilflosigkeit“, wie sie von SELIGMAN 1979 beschrieben wurde. Eine Fülle von Frustrationserfahrungen in Form von unkontrollierbaren Situationen führen hier zu einem Vermeidungsverhalten, einer Art Resignation, was den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts erschwert (vgl. Zimmer 2002, S. 73). Auch KRISTEN schreibt: *„Je mehr zufrieden stellende soziale Erfahrungen ein Kind in den ersten Lebensjahren macht, umso stabiler ist seine Basis bzw. seine Persönlichkeit, um mit den Herausforderungen des Lebens fertig zu werden“* (Kristen 2008, S. 07.008.003).

In Bezug auf Kinder, die von Geburt an über keine oder kaum verständliche Lautsprache verfügen, ergeben sich hier einige Risikofaktoren. Durch fehlende oder nicht eindeutig zu

deutende Signale des Kindes fühlen sich die Bezugspersonen oft verunsichert, da sie auf ihre Zuwendung weniger Rückmeldung bekommen. Ebenso bleiben eventuell viele Bedürfnisse des Kindes unerkannt und somit unbefriedigt, das Kind erfährt in Folge dessen weniger Selbstwirksamkeit. Erschwerend kommt hinzu, dass solche Kinder oft motorisch so stark eingeschränkt sind, dass eventuell auch Mimik und/oder Blickrichtung nicht oder nur schwer koordinierbar sind, was die Kommunikation zwischen Bezugspersonen und Kind weiter beeinträchtigt. Auch die explorative Erweiterung des Bewegungsradius durch Krabbeln u.Ä. bleibt dem stark motorisch eingeschränkten Kind eventuell versagt. Des Weiteren ist es in einem solchen Fall für die Bezugspersonen sehr schwer den Entwicklungsstand ihres Kindes bzw. dessen kognitive Fähigkeiten zu beurteilen, was weiter zu deren Verunsicherung beitragen kann (vgl. Kristen 2005, S. 38f). Eine mögliche Folge wäre, dass die Bezugspersonen mit dem Kind weniger kommunizieren und Handlungen nicht mehr verbalisieren. KONRAD schreibt hierzu: „*Sprache kann von Eltern und Kind nicht mehr in gleicher Weise positiv als eine Ebene der gemeinsamen Beschäftigung erlebt werden.*“ (Konrad 2006, S. 52). Durch die fehlende Kommunikation und die ständige gegenseitige Erfahrung, dass das jeweilige Gegenüber die eigenen Bedürfnisse nicht erfüllt, entsteht beim Kind die Gefahr einer Bindungsstörung, während die Bezugspersonen von Ohnmachtsgefühlen und Hilflosigkeit geplagt sein können. Zudem können beim Kind sogenannte Regulationsstörungen auftreten, wie beispielsweise exzentrisches Schreien, Schlaf- oder Ess- und Gedeihstörungen. Bei älteren Kindern kann ein Nicht-Verstanden-Werden auch zu aggressivem bzw. selbstverletzendem Verhalten führen (vgl. Kristen 2008, S. 07.008.005f). Eine weitere Gefahr liegt in der Nichtfähigkeit zur Nachahmung der Bezugspersonen. Dies kann Schwierigkeiten im Bereich des Vorstellungsvermögens in Bezug auf Symbolverständnis oder Handlungsplanungen nach sich ziehen.

Es gibt also eine ganze Reihe von Risikofaktoren, denen ein Kind ohne oder mit schwer verständlicher Lautsprache in seiner Entwicklung ausgesetzt ist. Wichtig ist hierbei, dass Bezugspersonen eine professionelle Beratung bekommen, um diese in Bezug auf Kommunikationsversuche solcher Kinder zu sensibilisieren. Ein genaues Beobachten der Kinder, wo, wann und wie kommunikative Versuche unternommen werden und das Daran-Anknüpfen mit UK-spezifischen Mitteln, wie Spielzeuge, einfache elektronische Kommunikationshilfen etc., stellen wichtige Punkte dar, um den Kindern Kompensationsmöglichkeiten zur nicht vorhandenen oder schwer verständlichen Lautsprache anzubieten (vgl. Konrad 2006, S. 52ff).



### 2.4.4.2 Probleme in Gesprächssituationen

Durch die bereits geschilderten Risikofaktoren lassen sich eventuelle Schwierigkeiten von potenziellen UK-Nutzern im Bereich ihrer kommunikativen Kompetenzen erklären.

Am Anfang einer UK-Förderung fehlen den UK-Nutzern häufig die für Personen, welche über Lautsprache verfügen, selbstverständlichen Fähigkeiten. Wann ein Sprecherwechsel normalerweise stattfindet, wie ein Gespräch initiiert wird oder die Haltung des Blickkontakts im Gespräch muss teilweise erlernt werden (vgl. Pivitt 2008, S. 01.008.001). Selbst, dass auf eine Frage eine Antwort folgt, ist für UK-Nutzer nicht immer selbstverständlich, da Kindern ohne oder mit schwer verständlicher Lautsprache oft nur rhetorische Fragen gestellt werden bzw. die Gesprächspartner ihre Fragen selbst beantworten oder ohne eine Antwort abzuwarten handeln. Abgesehen davon muss erst einmal die Motivation zur Kommunikation geweckt werden, da diese vermutlich lange Zeit nicht zufriedenstellend war.

Ein anderes Problem in Bezug auf kommunikative Kompetenzen in Gesprächssituationen liegt beim jeweiligen Gesprächspartner des UK-Nutzers. Auch für ihn können sich aus der veränderten Gesprächssituation Probleme ergeben.

Ein Gespräch zwischen einem UK-Nutzer und seinem Gegenüber verläuft im Normalfall asymmetrisch, d.h. der UK-Nutzer hat zumeist weitaus weniger Gesprächsanteile. Im Falle einer Kommunikation durch Ja-Nein-Fragen beispielsweise, bei welcher der Gesprächspartner des UK-Nutzers Fragen stellt, die der UK-Nutzer mit Ja- oder Nein-Signalen beantworten kann, um sich so langsam zur intendierten Aussage des UK-Nutzers durchzufragen, spricht hauptsächlich die Person, die in einer normalen Kommunikation eigentlich nur zuhört. Auch beim Partnerscanning mit einer Kommunikationstafel, muss der Gesprächspartner Symbole deuten, deren Zusammenhang interpretieren und ist somit als eigentlicher Zuhörer ständig am verbalisieren. Des Weiteren ist diese Form der Kommunikation für beide Parteien mit einer hohen Konzentration verbunden und beide, jedoch mehr der UK-Nutzer, benötigen eine relativ hohe Frustrationstoleranz. Ohne die nötige Übung ist es schwierig ein derartiges Gespräch zu führen, insbesondere für fremde Personen, welche sich noch nie mit der Thematik UK beschäftigt in haben.

Eine weitere Schwierigkeit ist die reduzierte Geschwindigkeit in der Kommunikation mit UK-spezifischen Mittel. Werden im Normalfall ca. 80 bis 120 Wörter pro Minute in einem Gespräch verbalisiert, so spricht man bei einem Gespräch mit UK-Nutzern je nach Literatur von zwei bis 26 Wörtern pro Minute, was sicherlich auch auf das jeweilige UK-spezifische Mittel ankommt.

Jedoch selbst in der Kommunikation mit einem relativ komplexen Talker können Probleme auftreten. So beträgt in einem normalen Gespräch die Pause zwischen den Sprecherwechseln etwa drei Sekunden, welche auch in der Kommunikation mit Hilfe eines Talker zumeist überschritten werden, was für den ungeübten Gesprächspartner vielleicht unangenehm sein kann. ORTLAND schreibt hierzu: „*Menschen, die erste Kontakte mit so genannten nicht oder kaum sprechenden Personen haben, können sich in ihrer Wahrnehmungskontingenz als ebenso `verstört` empfinden, da ihre bisherigen Kommunikationsstrategien als nicht passend empfunden werden*“ (Ortland 2008, S. 08.017.006). Der Begriff Wahrnehmungskontingenz kommt aus dem Konstruktivismus und meint das Verständnis, das eine Person in diesem Fall von funktionierender Kommunikation hat, was jedoch nichts mit der Tatsache zu tun hat, dass Kommunikation auch nach ganz anderen Regeln funktionieren kann.

Ist der UK-Nutzer einmal an der Reihe, so bleibt ihm in der Regel nur Zeit für wenige Aussagen. In einem sogenannten Turn, d.h. die Zeit, die ein Gesprächspartner bis zum nächsten Sprecherwechsel nutzt, lassen sich in einem normalen Gespräch erheblich mehr Aussagen treffen. So kann es sein, dass der UK-Nutzer Unvollständiges akzeptieren muss, auch spontane Äußerungen, wie Floskeln oder witzige Bemerkungen, sind zumeist auf Grund der verlangsamten Gesprächsgeschwindigkeit auf Seiten des UK-Nutzers kaum möglich.

Ein weiteres Problem besteht in der Kommunikation mit fremden, nicht mit UK vertrauten Personen, wenn auf eine Frage nicht sofort eine Antwort folgt. In einem normalen Gespräch beträgt die Pause zwischen Frage und Antwort gerade mal eine Sekunde, was in einem Gespräch mit einem UK-Nutzer zumeist erheblich überschritten wird. Die fremde Person weiß dann eventuell nicht, ob sie verstanden wird, behinderungsbedingte Mimik und Bewegungen, welche die fremde Person nicht deuten kann, können diese zusätzlich verunsichern (vgl. Braun 2008, S. 01.026.002ff).

### **2.4.4.3 Erwerb von Kommunikationsstrategien**

Durch die eben geschilderten Schwierigkeiten wird deutlich, dass UK nicht einfach funktioniert, indem ein UK-spezifisches Hilfsmittel bereitgestellt wird. Der Erwerb von Kommunikationsstrategien für den UK-Nutzer stellt in der UK ein zentrales Thema dar.

Aufmerksamkeit zu erhalten, sich im Gespräch zu behaupten, Verhalten bei Verstehenskrisen oder allgemeine Dialogregeln sind Dinge, die erlernt werden müssen. Eine Möglichkeit hierbei wären sogenannte Skripts, kleine Drehbücher mit alltäglichen Dialogen, die z.B. von

Lehrkräften erstellt werden können und an Hand derer allgemeine Gesprächsregeln erlernt werden. Sprecherwechsel beispielsweise können spielerisch durch eine Mikrofonübergabe simuliert werden. Es geht dabei darum ein Bewusstsein zu schaffen, wann dies geschieht und wie sich darauf verständigt wird. Im Falle eines Sprecherwechsels geschieht dies nämlich zumeist nonverbal (vgl. Pivitt 2008, S. 01.016.001).

Darüber hinaus ist es Aufgabe der Lehrkräfte, genau zu beobachten, in welchen Situationen potenzielle Kommunikationsmöglichkeiten vom jeweiligen UK-Nutzer nicht genutzt werden und warum. Dies kann z.B. durch eine Videoanalyse verschiedener Situationen geschehen.

Oft scheitert das Anbieten von mehr Kommunikationsmöglichkeiten an festgefahrenen Routinen und Handlungen, die im Arbeitsalltag nicht hinterfragt werden. Bedürfnisse und Wünsche werden eventuell vorweggenommen, z.B. beim Öffnen der Brotdose durch die Lehrkraft beim Frühstück, ohne dass darum gebeten wurde. In solchen Situationen werden Kommunikationsmöglichkeiten verschenkt und den UK-Nutzern die Motivation zur Kommunikation genommen (vgl. Kristen 2005, S. 134f).

Dabei sind es gerade solche ritualisierten Abläufe, in denen sich Kommunikation und die Motivation zu dieser herausfordern lassen. Die UK-Nutzer können hier das weitere Vorgehen voraussagen, d.h. ein Zusammenhang zwischen Symbol und Gegenstand oder Handlung wäre leichter herzustellen und eine Aussage sicherer zu treffen, als in ungewissen Situationen. Kommunikatives Verhalten kann hierbei auch durch die absichtliche Schaffung eines Problems herausgefordert werden. KRISTEN beschreibt hier mehrere Strategien, u.a. einen essentiellen Gegenstand, beispielsweise den Löffel zu einer Suppe, absichtlich zu vergessen oder bei der Auswahl z.B. zweier Nachtische, dem UK-Nutzer den falschen Nachttisch zu geben. In solchen kommunikationsprovozierenden Situationen sollten natürlich immer die jeweiligen Symbole, sei es auf einem Talker oder in einem Kommunikationsbuch, vorhanden sein, damit der UK-Nutzer diese Aussage auch tätigen kann. Nach und nach soll der UK-Nutzer von selbst die Initiative ergreifen, sodass er seine Wünsche und Bedürfnisse mitteilen und damit auch mehr Verantwortung für sich selbst übernehmen kann (vgl. Kristen 2005, S. 136ff).

Das Einüben solcher kommunikativen Kompetenzen sollte zumeist in alltäglichen Situationen geschehen, in welche wenn möglich auch alle Bezugspersonen miteinbezogen werden, seien es andere Schüler, Lehrkräfte, Mitarbeiter in einer Werkstatt oder auch externe Bezugspersonen.

Außerdem sollten beispielsweise Lehrkräfte darauf achten auch bei ihrer Kommunikation mit UK-Nutzern UK-spezifische Mittel mit einzubeziehen, sei es durch Zeigen auf Symbole oder

Gebärden. UK-Nutzer benötigen genauso wie Kinder, welche die Lautsprache erlernen, Personen, die sie imitieren können. Überhaupt ist es wichtig, dass potenzielle Gesprächspartner von UK-Nutzern, z.B. Eltern, Lehrkräfte etc. eine Art Training oder Beratung bekommen, um für UK-spezifische Gespräche sensibilisiert zu werden. Fähigkeiten zur Kokonstruktion, wie häufiges Nachfragen, um getätigte Aussagen abzusichern, bereits erarbeitete Gesprächsinhalte zusammenfassen, interpretieren, Fragetechniken einüben in Bezug auf Ja-Nein-Fragen etc. sind nicht von Anfang an vorhanden. Auch bei der Anbahnung von UK-spezifischen Maßnahmen sollten Bezugspersonen im Hinblick auf das Erkennen kommunikativer Signale und Möglichkeiten sowie in Bezug auf die bedachte Auswahl von Hilfsmitteln geschult werden (vgl. Kristen 2005, S. 22ff).

Des Weiteren ist es von enormer Bedeutung, dass sich die jeweiligen Gesprächspartner eines UK-Nutzers bemühen diesen richtig zu verstehen und daran auch ein echtes Interesse besteht. Wenn der UK-Nutzer spürt, dass er verstanden wird, und dass ihm sein Gesprächspartner aufrichtig und empathisch gegenübersteht, so kann er zu diesem eine engere Bindung aufbauen und somit von seinen eventuellen Ängsten und Problemen berichten, was für viele Menschen ungeheuer wichtig sein kann (vgl. Kristen 2005, S. 52ff).

### **2.4.5 Institution und Umfeld**

In einer Institution, in der UK noch keine übergeordnete Rolle spielt, müssen im Falle der angehenden Förderung eines potenziellen UK-Nutzers erst einmal zeitliche Ressourcen geschaffen werden. Sind mehrere potenzielle UK-Nutzer vorhanden, so empfiehlt es sich eventuell auch UK-spezifische Gruppen, wie z.B. Talkergruppen, einzurichten, welche sich einmal wöchentlich unter der Leitung einer Lehrkraft treffen und sich austauschen. Dieser spezielle Termin dient der gezielten Beschäftigung mit den jeweiligen Hilfsmitteln und dem Erfahrungsaustausch der UK-Nutzer und darf nicht die alleinige UK-spezifische Fördermaßnahme sein, denn Kommunikation lernt man am besten alltagseingebunden.

Des Weiteren müssen hierfür Räume zur Verfügung stehen, ebenso wie bestimmte UK-spezifische Materialien. Selbstverständlich sollte das Personal über UK-spezifische Kenntnisse verfügen.

Es empfiehlt sich weiterhin, bei der Förderung eines UK-Nutzers in einem interdisziplinären Team zusammenzuarbeiten. Dies hat drei Gründe: Erstens ist die UK-spezifische Förderung eines UK-Nutzers sehr zeit- und arbeitsaufwendig und somit für eine Person, sollen diese Maßnahmen wirklich effektiv sein, kaum zu schaffen und zweitens sollten alle

Bezugspersonen immer über den neusten Entwicklungsstand der Förderung informiert sein. Ist dem nicht so, so haben vielleicht nicht alle Bezugspersonen Kenntnis über bestimmte Symbole oder Gesten etc. Im schlimmsten Fall kann sich der UK-Nutzer effektiv nur mit einer Person unterhalten.

Der dritte Grund ist der, dass jede Bezugsperson ein spezielles Wissen hat. Beispielsweise wissen Sonderpädagogen eventuell über UK-spezifische Maßnahmen bescheid, Physio- und Ergotherapeuten können hingegen über eventuell für die körperliche Gesundheit schlecht angebrachte Hilfsmittel aufklären.

In diesem Team sollte eine Person die Leitung übernehmen, um eine bessere Koordinierung zu gewährleisten. Ferner sollten regelmäßig Treffen stattfinden, auf welchen sich über die aktuellen und zukünftigen Fördermaßnahmen verständigt wird. Wenn möglich sollten auch Angehörige des UK-Nutzers an diesen Treffen teilnehmen, wobei es hierbei gelegentlich zu Konflikten kommen kann, da es manchmal schwierig ist Angehörige davon zu überzeugen, dass UK-spezifische Mittel auch zu Hause, sofern der UK-Nutzer bei seinen Angehörigen wohnt, genutzt werden sollten (vgl. Kristen 2005, S. 148f). Es kommt jedoch auch häufig vor, dass gerade Eltern von UK-Nutzern in der Schule im Laufe der Zeit zu wahren UK-Experten werden (vgl. Seiler-Kesselheim 2008, S. 12.038.005).

Einen weiteren wichtigen Teil im Bereich der Institutionen nehmen UK-Beratungsstellen ein, welche häufig in Schulen integriert sind. Hier können sich UK-Nutzer, Angehörige, Lehrkräfte und weitere Bezugspersonen Informationen zur Thematik UK holen und sich von der Planung eines Assessments bis hin zur Finanzierung eines Talkers beraten lassen.

### 3. Elektronische Kommunikationshilfen

In diesem Kapitel wird noch einmal genauer auf elektronische Kommunikationshilfen eingegangen, da alle im Laufe dieser Arbeit interviewten Personen solche nutzen.

BÜNK, SESTERHENN und LIESEN teilen elektronische Kommunikationshilfen in vier Gruppen ein. Dabei beschränken sich die Autoren auf solche mit Sprachausgabe, was hier übernommen wird, da elektronische Kommunikationshilfen ohne Sprachausgabe in der Praxis sehr selten sind, und sprechen hierbei von sogenannten SAGE (Sprachausgabegeräten). Die Beispielangaben von Geräten erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

#### 1. Gruppe: Einfache Hilfen

Hierzu gehören Geräte, die zumeist am Anfang der Kommunikationsanbahnung oder im Schwerstmehrfachbehindertenbereich eingesetzt werden. Es handelt sich überwiegend um Geräte mit natürlicher Sprachausgabe und einer Aufnahmefunktion mit relativ geringem Speicherplatz. Die Anzahl der möglichen Aussagen differiert hier zwischen einer und über 50. Bei letzterer Kategorie spricht man bereits von einfachen Talkern. Beispiele für diese Gruppe sind *Big Mack*, *Big Step-by-step*, *Go Talk*, *Super Talker* etc.

#### 2. Gruppe: Komplexe SAGE mit statischen Displays

Hierbei handelt es sich um Talker mit welchen nahezu unbegrenzt kommuniziert werden kann. Geräte dieser Gruppe sind äußerst komplex, weshalb es relativ hoher kognitiver Fähigkeiten bedarf diese zu bedienen. Solche Talker sind durch eine synthetische Sprachausgabe geprägt, welche das Aussprechen jedes Wortes erlaubt. Auf Grund der rasanten Entwicklung wird diese Art von Talkern jedoch vermutlich zu Gunsten der nächsten Gruppe immer seltener verwendet. Beispiele für diese Gruppe sind *Chatbox*, *Alpha Talker*, *Delta Talker*, *Digivox Plus*, *MyVoice Portable* etc.

#### 3. Gruppe: Komplexe SAGE mit dynamischen Displays

Geräte dieser Gruppe haben sich gegenüber ihren Vorgängern aus Gruppe zwei durch eine übersichtlichere Form der Vokabularanordnung und damit eine vereinfachtere Ansteuerung verbessert. Auf Grund der digitalen Darstellung der verschiedenen Symbole auf einem großen Display und dem Wechseln zwischen verschiedenen Ebenen ist vor allem das Wiederfinden verschiedener Wörter und Aussagen mit Hilfe eines Codierungssystem, wie beispielsweise *Minspeak*, erleichtert worden. Zudem lassen sich z.B. häufig die Namen von Personen mit

Fotos als zugehörigen Symbolen einspeichern. Weitere technische Neuerungen, wie das Abspielen von Musik oder verschiedene Arten der Umweltsteuerung per Infrarot, wie beispielsweise das Ein- und Ausschalten eines Fernsehgeräts, finden in diesen Talkern immer öfter Einzug. Beispiele für diese Gruppe sind *Aladin Talk*, *Mind Express*, *Min Talker*, *Small Talker*, *XL Talker*, *Power Talker* (verfügt sowohl über statische Symboltasten, als auch über ein dynamisches Display mit digitaler Symbolsammlung), *E-Talk*, *DynaMyte*, *DynaVox*, *Communica*, *Skript Talker*, *MyTobii* etc.

#### 4. Gruppe: Schriftsprachbasierte SAGE

Geräte dieser Gruppe könnte man auch als sprechende Schreibmaschinen bezeichnen. Voraussetzung für ihre Bedienung ist die Kenntnis der Schriftsprache. Aussagen werden mittels einer Tastatur eingegeben und per synthetischer Sprachausgabe wieder ausgegeben. Beispiele für diese Gruppe sind z.B. *Dubby* und *Lightwriter* (vgl. Bünk/Sesterhenn/Liesen 2008, S. 04.006.001).

Im Folgenden werden ausschließlich Talker der Gruppe drei näher behandelt, da die im Laufe dieser Arbeit interviewten Personen ebendiese für sich nutzen.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich hierbei um sehr komplexe Geräte mit überwiegend großen Bildschirmen, auf welchen Symbole digital gespeichert sind. Die Bildschirme sind zumeist Touchscreens, über welche das Vokabular ausgewählt werden kann, darüber hinaus bestehen noch zahlreiche andere Möglichkeiten der Ansteuerung. Eine Besonderheit stellt der *MyTobii* dar, welcher über eine sogenannte Augensteuerung bedient wird.

Generell ist festzuhalten, dass es eine Fülle von verschiedenen Talkermodellen gibt. Bei der Suche nach dem richtigen Gerät gilt es deshalb mehrere Faktoren zu beachten.

Abgesehen von den Ansteuerungsmöglichkeiten, die das Gerät bietet, sowie der Vokabulardarstellung, z.B. welche Symbole verwendet werden und ob sich diese in verschiedener Größe darstellen lassen etc., stellen sich vor allem Fragen zu den technischen Daten eines Geräts. Es ist z.B. sehr wichtig, dass das Gerät über Anschlussmöglichkeiten an einen PC verfügt. So können einerseits häufig persönliche Motive, wie Fotos oder Symbole auf den Talker übertragen werden, andererseits kann die Vokabularstruktur je nach Gerät am PC bearbeitet und gesichert werden, was den Vorteil hat, dass im Schadensfall das gesamte Vokabular und dessen Darstellung erhalten bliebe. Weitere Faktoren wären die Verständlichkeit der Sprachausgabe, die Speicherkapazität und deren Erweiterbarkeit durch diverse externe Speicher, sowie die Möglichkeit grammatikalisch korrekt sprechen zu können,

falls dies gewünscht ist. Auch über die angebotenen Serviceleistungen des Herstellers sollte man sich Voraus grundlegend informieren.

Die Transportfähigkeit des Geräts spielt eine weitere Rolle. Soll das Gerät in einer Tasche getragen werden, so darf dies nicht zu schwer sein und sollte über eine lange Akkulaufzeit verfügen. Wird das Gerät hingegen an einem elektrischen Rollstuhl befestigt, so stellt sich die Frage, ob das Gerät mit der Batterie des Rollstuhls verbunden werden kann (vgl. Bünk/Sesterhenn/Liesen 2008, S. 04.007.001ff).

Ein weiterer Punkt ist, dass komplexe Talker heute nicht mehr rein als Kommunikationsmittel genutzt werden. Solche Geräte verfügen teilweise über diverse weitere Funktionen, wie z.B. das Abspeichern und Abspielen von Musik. Ferner können in manchen Geräte Telefon-SIM-Karten angebracht werden, mit deren Hilfe über den Talker Kurzmitteilungen verschickt und empfangen werden können oder sogar telefoniert werden kann. Auch Infrarot-Ansteuerungsmöglichkeiten von externen Geräten, wie Fernseher, Radio und PC sind wichtige Dinge, welche Menschen mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen ihren Alltag vereinfachen können. Bei der Möglichkeit mit dem Talker per Infrarot mit einem PC verbunden zu sein, lässt sich der Talker als Eingabegerät nutzen, was z.B. das Schreiben von E-Mails ermöglicht. Komplexe Talker arbeiten überwiegend mit einer *Microsoft*-Software als Betriebssystem, zumeist *Windows CE*. Es gibt aber auch die Möglichkeit eine normale *Windows*-Version zu benutzen, womit der Talker an sich schon ein voll funktionsfähiger PC wäre und die Nutzung von Software, wie z.B. *Microsoft Word* o.Ä. erlauben würde. Somit müsste keine Verbindung mehr zu einem PC hergestellt werden, da sich alle notwendigen Funktionen direkt am Talker bedienen lassen würden. Ein Problem hierbei ist jedoch, dass solche Geräte nicht mehr als Rehabilitationshilfsmittel angesehen werden und die Finanzierung von solchen durch die Krankenkasse somit nicht gesichert ist (vgl. Bünk/Sesterhenn/Liesen 2008, S. 04.006.001f). Zudem müssten alle Talker über einen WLAN Internetanschluss verfügen, um einen externen PC adäquat zu ersetzen. Jedoch darf an Hand der rasanten Entwicklungen der Talker in den letzten Jahren angenommen werden, dass diese auch in Zukunft vorangetrieben wird, um Menschen mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen und Menschen ohne oder mit schwer verständlicher Lautsprache mehr Möglichkeiten zu geben, ihr Leben unabhängiger zu gestalten.



## **4. Übergang Schule - Beruf**

Nach diesem Überblick über das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation und einer Vertiefung im Bereich der elektronischen Kommunikationshilfen, erfolgt nun die Auseinandersetzung mit der Thematik des Übergangs von Schule zum Berufsleben. Diese Arbeit konzentriert sich nun insbesondere auf den bereits erwähnten Personenkreis der Gruppe durchschnittlich intelligenter Personen, welche über ein gutes Sprachverständnis verfügen (siehe erste Zielgruppe in Kapitel 2). Auf Grund ihrer sehr schweren körperlichen Beeinträchtigung nutzen diese UK mittels eines komplexen Talkers als Alternative zur Lautsprache (siehe dritte Gruppe in Kapitel 3). Diese Personengruppe wird im Folgenden im Hinblick auf den Übergang Schule – Beruf unter Berücksichtigung von UK näher betrachtet, ohne jedoch Möglichkeiten für andere Personengruppen außer Acht zu lassen.

Im Wesentlichen handelt es sich hierbei um zwei Bereiche: Zum einen geht es um die beruflichen Perspektiven der Zielgruppe und wie UK diese beeinflussen kann. Zum anderen ist ein Vergleich der UK-spezifischen Förderung in Schule und Beruf im Folgenden Gegenstand des Interesses.

### **4.1 Berufliche Perspektiven und Unterstützte Kommunikation**

#### **4.1.1 Bedeutung von Arbeit**

Um zu erklären, warum überhaupt berufliche Perspektiven aufgezeigt werden müssen, ist es notwendig die Bedeutung von Arbeit in unserer Gesellschaft darzustellen.

Unter Arbeit wird zumeist Lohn- bzw. Erwerbsarbeit verstanden, d.h. eine Arbeit für die man mit Geld entlohnt wird (vgl. Hinz/Boban 2001, S. 37). Diese Art von Arbeit stellt für viele Menschen den wesentlichen Sinn ihres Daseins dar. Sie strukturiert ihren Alltag sowohl zeitlich, als auch, abgesehen von Heimarbeit, räumlich. Wer arbeitet fühlt sich als nützliches Mitglied der Gesellschaft. ZWIERLEIN führt fünf Bedürfnisse des Menschen an, die durch Erwerbsarbeit befriedigt werden:

1. Physiologische Bedürfnisse: Hierbei geht es um materielle Existenzsicherung zur Befriedigung grundlegendster körperlicher Bedürfnisse.

2. Sicherheitsbedürfnisse: Hierbei handelt es sich um Bedürfnisse nach Schutz, Ordnung und Stabilität. Zu diesem Punkt lässt sich sicherlich anmerken, dass Erwerbsarbeit für viele Menschen, zumindest langfristig auf Grund der angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt, keine Sicherheit bietet.
3. Bedürfnisse nach Kommunikation und Kooperation: Im Arbeitsleben erfahren Menschen häufig zwischenmenschliche Kontakt, welche nicht selten auch privat fortgeführt werden.
4. Bedürfnisse nach Anerkennung und Geltung: Berufliche Leistungserfolge und vor allem deren Anerkennung wirken sich positiv auf das Selbstwertgefühl eines Menschen aus.
5. Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung: Hierbei geht es um die Entfaltung potenzieller Möglichkeiten, wobei angemerkt werden muss, dass viele Arbeitsstellen, man denke nur an Fließbandtätigkeiten, dies nicht ermöglichen (vgl. Hinz/Boban 2001, S. 37f.).

Es muss kritisch hinzugefügt werden, dass zumindest die Punkte drei bis fünf auch ohne Erwerbsarbeit zu erlangen sind. Selbst die ersten beiden Bedürfnisse könnten rein theoretisch durch selbstversorgerische Tätigkeiten gestillt werden.

Dennoch gilt, dass Erwerbsarbeit einen Status in der Gesellschaft mit sich bringt, welcher schwer durch andere Tätigkeiten zu kompensieren ist. Andere Arten von Arbeit, wie private z.B. hauswirtschaftliche Arbeit, sowie gemeinnützige ehrenamtliche Tätigkeiten werden von der Gesellschaft anders gewertet. Wer keiner Erwerbsarbeit nachgeht und sich ehrenamtlich engagiert gilt gemeinhin als arbeitslos (vgl. Stadler 1998, S. 202).

Dieses Bild von Arbeit, das seinen Ursprung in christlichen, v.a. calvinistischen Werten, wie Arbeitsamkeit und Fleiß hat (vgl. Lelgemann 1999, S. 56), übt gegebenenfalls auf Mitglieder unserer Gesellschaft einen hohen Druck aus, so auch auf Menschen mit Behinderung, wie das folgende Zitat Fredi SAALS zeigt: *„Das Prinzip der Arbeit als beinahe einzigem Daseinssinn darf auch vom Behinderten nicht durchbrochen werden. Darum unterwirft ihn der Nichtbehinderte den gleichen Zwängen, denen er sich selbst ausgeliefert sieht.“* (so zitiert in: Lelgemann 1999, S. 54).

Dieses Zitat wird u.a. dadurch gestärkt, dass das Bundesministerium für Arbeit und Soziales die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung als Ausgangspunkt für deren gesellschaftliche Integration sieht, da diesen durch Arbeit ermöglicht wird *„[...]entsprechend ihrer Fähigkeiten zum Wohl der Gemeinschaft beizutragen“* (so zitiert in: Hinz/Boban 2001, S.23).

Überhaupt liegt das Hauptaugenmerk des Systems der Rehabilitation auf beruflicher Ebene. Berufliche Rehabilitation, also die Integration von Menschen durch Herstellung, Wiederherstellung oder Verbesserung ihrer Arbeitsfähigkeit, spielt auch im Neunten Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB IX) eine führende Rolle. So sind in § 4, Leistungen zur Teilhabe, Absatz 1 Sozialleistungen, welche die Teilhabe am Arbeitsleben sichern sollen, vor solchen aufgeführt, welche die persönliche Entwicklung ganzheitlich fördern, sowie eine Teilhabe in der Gesellschaft und eine möglichst selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung ermöglichen und erleichtern sollen (vgl. § 4 SGB IX).

Bedenklich wird diese Fokussierung von Rehabilitation auf beruflicher Ebene, wenn man bedenkt, dass es viele Menschen mit Behinderung gibt, die auf Grund ihrer Behinderung keiner Erwerbstätigkeit nachgehen können bzw. keine Arbeitsstelle bekommen. Die Arbeitslosenquote bei schwerbehinderten Menschen liegt deutlich höher, als die bei Menschen ohne Behinderung (vgl. Hinz/Boban 2001, S. 40). Bedenklich deswegen, da der Anspruch der Gesellschaft derselbe bleibt und Menschen mit einer Behinderung, besonders solche mit normaler Intelligenz und sehr schwerer körperlicher Beeinträchtigung, somit gefährdet sind, ein negatives Selbstbild aufzubauen.

THEUNISSEN versucht daher den Arbeitsbegriff nicht nur nicht im Sinne von Erwerbsarbeit, sondern äußerst weit zu fassen, indem er sagt: *„Arbeit ist eine geplante, werkzeuggebrauchende Tätigkeit, die auf die Herstellung eines Ergebnisses (Produkt) ausgerichtet ist. Entwicklungspsychologisch gesehen tritt Arbeit als anthropologische Kategorie spätestens mit Beginn des Sprechens eines Kleinkindes oder der sensomotorisch-zielgerichteten, ergebnisorientierten Tätigkeiten auf“* (so zitiert in: Lelgemann 1999, S. 60).

Nun ist es schwierig solch eine Definition von Arbeit gesellschaftsfähig zu machen bzw. diese mit demselben Status zu versehen, wie Erwerbsarbeit ihn inne hat. Dennoch liegt ein Auftrag in der sonderpädagogischen Profession, vor allem in der Schulbildung, Schulabgängern mit Behinderungen, vor allem solche mit sehr schweren körperlichen Beeinträchtigungen, auf ein eventuelles Leben ohne Erwerbsarbeit vorzubereiten, damit diese nicht alle Hoffnung in eben diese legen. Dies kann durch die Stärkung bestimmter Lebensbereiche, wie beispielsweise Hobbys, Interessen etc. erreicht werden, um Personen, welche keine Möglichkeit bekommen einer Erwerbsarbeit nachzugehen, ein selbstbestimmtes und erfülltes Leben zu ermöglichen (vgl. Stadler 1998, S. 191fff).

Es ist jedoch unumgänglich Berufswünsche von solchen Personen ernst zu nehmen und diese auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. In der Schulzeit geschieht dies durch entsprechenden Unterricht und die Ermöglichung verschiedener Praktika, sowie nachschulisch durch eine

eventuelle Ausbildung, selbst wenn eine anschließende Übernahme nicht gesichert sein sollte. Des Weiteren sollten bei Personen, welche auf Grund ihrer Behinderung keine Arbeit finden, alle verfügbaren Mittel und Wege ausgeschöpft werden, um doch noch die Erlangung eines Arbeitsstelle zu ermöglichen.

Im Folgenden werden die Perspektiven aufgezeigt, welche Personen mit einer Behinderung, fokussiert auf Personen mit sehr schweren körperlichen Beeinträchtigungen und ohne bzw. mit schwer verständlicher Lautsprache, im Regelfall nach ihrer Schulzeit haben.

### **4.1.2 Nachschulische Situation und berufliche Perspektiven**

Nach der Schule stehen Menschen mit einer Behinderung vor vielfältigen Möglichkeiten. Arbeit bieten neben dem allgemeinen Arbeitsmarkt, die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbMs), sogenannte Selbsthilfefirmen, oder erneut der allgemeine Arbeitsmarkt, jedoch mit sogenannter Unterstützter Beschäftigung (vgl. Stadler 1998, S.206f).

Um auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eine Arbeitsstelle zu bekommen, benötigt man in aller Regel eine anerkannte berufliche Ausbildung. Diese kann einerseits in normalen Betrieben stattfinden, bei Menschen mit einer Behinderung erfolgt diese jedoch zumeist in sogenannten Berufsbildungswerken (BBWs), von denen es ca. 50 in der BRD gibt. In solchen BBWs können anerkannte Lehrberufe nach § 25 des Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) sowie ebenfalls anerkannte theoriereduzierte Lehrberufe nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO erlernt werden. Solche theoriereduzierten Ausbildungen richten sich hauptsächlich an Personen mit kognitiven Einschränkungen.

Im BBW herrscht das sogenannte duale System vor, bei welchem abwechselnd praktisch im Betrieb und theoretisch in einer Berufsschule bzw. Sonderberufsschule gelernt wird. Im Falle des BBWs geschieht dies unter einem Dach. Auf Grund des großen Einzugsgebiets eines BBWs – ein BBW hat immer eine Mindestgröße von 300 Ausbildungsplätzen – ist diesem stets ein Internat zugeordnet. Zusätzlich zu diesen großen BBWs gibt es noch andere Sonderberufsschulen, in welchen Berufe erlernt werden können, wobei auch die praktische Ausbildung zumeist in der Sonderberufsschule erfolgt. In Ausnahmefällen kann die praktische Ausbildung jedoch auch in einem normalen Betrieb stattfinden (vgl. Stadler 1998, S. 182ff). Das Ziel solcher Einrichtungen ist stets die Unterbringung der Abgänger auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Vor der beruflichen Ausbildung stehen jedoch häufig Maßnahmen der Berufsvorbereitung, wie beispielsweise eine sogenannte Berufsfindung, bei welcher eine Person zumeist in einem

BBW mindestens fünf Berufsfelder kennenlernt. Diese Berufsfindung dauert maximal 60 Tage und kann in eine sogenannte Arbeitserprobung übergehen, bei welcher ein bestimmter Berufswunsch maximal 20 Tage näher kennengelernt wird. Des Weiteren gibt es sogenannte Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB), welche berufsausbildungsvoraussetzende Kompetenzen vermitteln sollen. Diese dauern zwischen elf und 18 Monaten. Weitere Möglichkeiten der Berufsvorbereitung wären das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) bzw. die Berufsvorbereitende Einrichtung (BVE) für kognitiv schwächere Personen (vgl. Stadler 1998, S. 180ff).

Für Personen mit einer sehr schweren körperlichen Beeinträchtigung ist es jedoch äußerst schwer einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Zwar gehen annähernd die Hälfte aller BBWs auf spezielle Bedürfnisse für körperbehinderte Personen ein, jedoch nicht unbedingt für solche mit sehr schweren Körperbehinderungen. Kann eine Person beispielsweise nicht bzw. nur äußerst eingeschränkt mit den Händen arbeiten, so stehen in der Regel nur Ausbildungsplätze im Bürobereich zur Verfügung. Bei sehr schwer körpergeschädigten Personen, welche mit UK-spezifischen Hilfsmitteln Büroarbeiten verrichten könnten, bieten sich jedoch kaum Chancen auf eine Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, da diese einerseits eventuell für reguläre Betriebe nicht schnell genug arbeiten können sowie zumeist eine aufwendigere Unterstützung, z.B. beim Essen oder bei Toilettengängen etc., benötigen (vgl. Lelgemann 1999, S. 70ff). Des Weiteren kann die Tatsache, dass eine Person mit Hilfe eines Talkers kommuniziert, die Chancen auf einen Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt, auf Grund der eventuellen Skepsis von potenziellen Arbeitgebern, weiter schmälern. Die derzeitige Lage auf dem Arbeitsmarkt, bei welcher selbst Abgänger der Hauptschule um einen Ausbildungsplatz bzw. eine Arbeitsstelle bangen müssen, sowie die nicht sonderlich hohe Ausgleichsabgabe, welche Betriebe mit über 16 Mitarbeitern zahlen müssen, die keine Person mit einer Behinderung bzw. unter 6 % der verfügbaren Arbeitsplätze mit Personen mit einer Behinderung besetzt haben, erschweren die Lage zusätzlich (vgl. Hinz/Boban 2001, S. 38ff).

Weitere Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit einer Behinderung bieten Maßnahmen der Unterstützten Beschäftigungen, wie beispielsweise die Hamburger Arbeitsassistenten. Auch diese Modelle zielen darauf ab, eine Person mit einer Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt unterzubringen. Hierbei gilt im Gegensatz zur gängigen beruflichen Rehabilitationspraxis, dass die Person mit einer Behinderung nicht zuerst qualifiziert wird, um danach eine Stelle für diese zu suchen, sondern umgekehrt. Die Ausbildung erfolgt am Arbeitsplatz, auch bekannt als „training on the job“. Eine Arbeitsassistentin eines

Integrationsfachdiensts betreut und begleitet die jeweilige Person, d.h. diese kümmert sich zuerst um eine Arbeitsstelle, begleitet die Person dort, passt deren Arbeitsplatz individuell an und berät auch deren Kolleginnen und Kollegen. Im Regelfall zieht sich die Arbeitsassistentin allmählich zurück, die Zeit der Unterstützung ist jedoch nicht im Vorhinein begrenzt (vgl. Hinz/Boban 2001, S. 29ff). Auch bei dieser Art von beruflicher Qualifikation bleiben sehr schwer körperlich beeinträchtigte Menschen jedoch zumeist unberücksichtigt.

Eine weitere Möglichkeit bieten Selbsthilfefirmen, bei denen sich bestimmten Interessengruppen zusammenschließen, um Personen mit Behinderungen eine integrative Arbeitsstelle zu verschaffen, wie im Falle des Stadthaushotels in Hamburg, welches von Eltern von Personen mit einer Behinderung gegründet wurde.

Des Weiteren existieren sogenannte Integrationsfirmen, welche über einen hohen Anteil von Mitarbeitern mit einer Behinderung verfügen, teilweise über 50 %. Selbsthilfefirmen, sowie Integrationsfirmen stellen jedoch Ausnahmen dar und auch hier bleibt die Frage, ob und wie sich die Beschäftigung von sehr schwer körperlich beeinträchtigten Personen realisieren ließe. Somit gelangen die meisten Personen mit einer sehr schweren körperlichen Beeinträchtigung, entweder nach einer beruflichen Ausbildung oder direkt nach der Schule, an eine WfbM oder eine sogenannte Tagesförderstätte (TFS), wobei letztere zumeist nicht nach bereits erfolgter Berufsausbildung besucht werden.

Die WfbM ist eine Einrichtung zur Eingliederung in das Berufsleben für Menschen mit einer Behinderung, „[...] die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“ (vgl. § 136 SGB IX). Ein Problem der WfbM ist das Spannungsfeld Pädagogik - Produktivität. Einerseits soll die Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Menschen mit Behinderung gefördert werden, andererseits müssen wirtschaftliche Arbeitsergebnisse erzielt werden (vgl. Lelgemann 1999, S. 83). Hier ergeben sich gerade in Bezug auf Personen mit einer sehr schweren Körperbehinderung und durchschnittlicher Intelligenz Probleme. Fast alle Tätigkeiten, die in der WfbM verrichtet werden, sind Tätigkeiten, die mit den Händen verrichtet werden, wie beispielsweise Montieren, Gartenpflege, Waschen, Küchenservice, Verpacken etc. Personen mit einer sehr schweren Körperbehinderung und einer durchschnittlichen Intelligenz, die durch ihre körperliche Beeinträchtigung jedoch am Ausüben einer Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt gehindert werden, fühlen sich in der WfbM häufig durch monotone Tätigkeiten geistig unterfordert, was dem pädagogischen Auftrag der beruflichen Rehabilitation der Werkstätten zuwider läuft. Zu dieser geistigen Unterforderung kommt oft eine körperliche

Überforderung, welche wiederum im Gegensatz zum wirtschaftlichen Auftrag der Werkstatt steht.

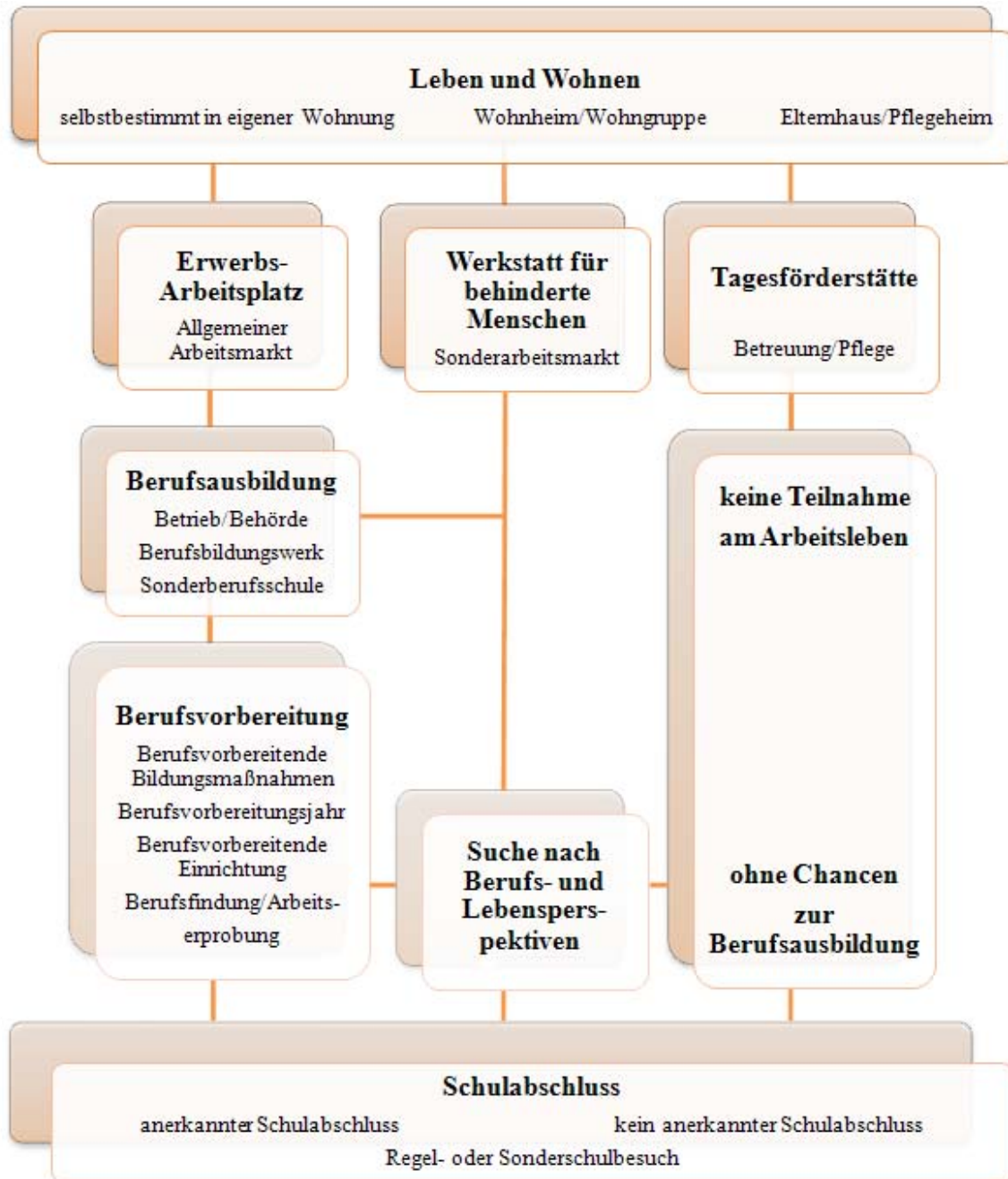


Abb. 1: Nachschulische Optionen für Menschen mit einer Behinderung (Integrationsfirmen und Selbsthilfefirmen sind auf Grund der Seltenheit nicht aufgeführt. Ebenso nicht aufgeführt sind auf Grund der Übersichtlichkeit Formen der Unterstützten Beschäftigung.)  
Abbildung in Anlehnung an Stadler 1998, S. 195.

Hinzu kommt, dass Personen mit einer sehr schweren Körperbehinderung teilweise derart eingeschränkt sind, dass manuelle Tätigkeiten überhaupt nicht möglich sind.

Dieses Dilemma wird deutlich, wenn man sich die erforderlichen Voraussetzungen betrachtet, welche gelten, um in eine WfbM aufgenommen zu werden. Im Neunten Buch des Sozialgesetzbuches werden diese dargelegt:

*„(2) Die Werkstatt steht allen behinderten Menschen im Sinne des Absatzes 1 unabhängig von Art oder Schwere der Behinderung offen, sofern erwartet werden kann, dass sie spätestens nach Teilnahme an Maßnahmen im Berufsbildungsbereich wenigstens ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen werden. Dies ist nicht der Fall bei behinderten Menschen, bei denen trotz einer der Behinderung angemessenen Betreuung eine erhebliche Selbst- oder Fremdgefährdung zu erwarten ist oder das Ausmaß der erforderlichen Betreuung und Pflege die Teilnahme an Maßnahmen im Berufsbildungsbereich oder sonstige Umstände ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung im Arbeitsbereich dauerhaft nicht zulassen.“ (§ 136 Abs. 2 SGB IX).*

Vor allem der Ausdruck „Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeit“ ist ein sehr dehnbarer Begriff, der es ermöglicht Menschen von der WfbM auszuschließen.

Berufsbildungsbereich (BBB) meint hier eine Art Vorbereitungszeit von zweijähriger Dauer, welche Personen durchlaufen, bevor diese in den Arbeitsbereich der WfbM wechseln. Im BBB werden Arbeitsabläufe erlernt sowie Arbeits- und Sozialverhalten gefördert. Bevor eine Person in den BBB kommt findet jedoch in der Regel noch ein Eingangsverfahren von vierwöchiger bis dreimonatiger Dauer statt, welches abklären soll, ob die jeweilige Person für die Arbeit in der WfbM geeignet ist (vgl. Stadler 1998, S. 186). Ist die Person dazu nicht geeignet, so sieht der § 136 des SGB IX Folgendes vor:

*„(3) Behinderte Menschen, die die Voraussetzungen für eine Beschäftigung in einer Werkstatt nicht erfüllen, sollen in Einrichtungen oder Gruppen betreut und gefördert werden, die der Werkstatt angegliedert sind.“ (§ 136 Abs. 3 SGB IX).*

Mit solchen Gruppen sind die in die WfbM eingegliederten Fördergruppen gemeint, welche im Prinzip Tagesförderstätten (TFS) unter dem Dach der WfbM darstellen. In solchen TFS kommen vor allem solche Personen unter, die auf Grund ihrer schweren Mehrfachbehinderung oder auch sehr schweren Körperbehinderung bei durchschnittlicher Intelligenz keinen Platz im Arbeitsbereich der WfbM erhalten haben.



Die TFS sieht vor allem die soziale Integration von Menschen mit Behinderung als ihre Aufgabe und versucht sinnvolle Tätigkeiten für diese zu finden. Zwar ist die TFS keine berufliche Rehabilitationseinrichtung, sie kann aber dennoch, fernab vom Produktivitätsdruck der WfbM, sinnvolle Tätigkeiten finden, bei welchen Produkte hergestellt werden, wobei der Fokus eher auf dem Erleben des gesamten Arbeitsprozesses, als auf der Produktion an sich liegt (vgl. Lelgemann 1999, S. 109). Vor allem wenn die TFS als Fördergruppe in die WfbM integriert ist, kann hier eine weitere Aufgabe darin liegen, Personen an den Berufsbildungsbereich der WfbM anzunähern.

Auf der Internetseite der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (BAG WfbM) finden sich Angaben zu den Menschen mit Behinderung, welche in den Mitgliedswerkstätten, insgesamt fast zweieinhalbtausend Betriebsstätten verschiedener Träger, arbeiten. Eine Statistik zeigt die Aufteilung der Beschäftigten nach Behinderungsarten aus dem Jahr 2009. Hier ist zu lesen, dass von insgesamt 277.201 Werkstattbeschäftigten lediglich 10.776 der Rubrik „Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung“ zugeordnet sind, was einem Prozentsatz von 3,89 % entspricht, wohingegen „Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung“ laut Statistik 77,84 % ausmachen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. 2009, o.S.). Interessanterweise sind hierbei jedoch auch solche Personen mit einberechnet, welche sich im Förderbereich der WfbM befinden, insgesamt ca. 12.000, wobei davon auszugehen ist, dass sich unter diesen ein nicht unwesentlicher Anteil von Menschen mit sehr schweren körperlichen Beeinträchtigungen befindet. Diese Zahl von körperbehinderten Beschäftigten erscheint niedrig führt man sich eine Statistik der Kultusministerkonferenz aus dem Schuljahr 2007/2008 vor Augen, welche besagt, dass in diesem Schuljahr in der BRD ca. 75.000 Schülerinnen und Schüler eine Schule für Geistigbehinderte und ca. 25.000 Schülerinnen und Schüler eine Schule für Körperbehinderte besuchten (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, o.S.). Dies entspräche einem Verhältnis von drei zu eins in Bezug auf Schüler und Schülerinnen mit kognitiven Beeinträchtigungen gegenüber Schülern und Schülerinnen mit körperlichen Schädigungen, was den Schluss nach sich ziehen könnte, dass Personen mit keiner schweren bzw. keiner sehr schweren Körperbehinderung die WfbM meiden und Menschen mit einer sehr schweren Körperbehinderung eher in Tagesförderstätten zu finden sind. Dies erscheint logisch, dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass aus der Statistik der BAG WfbM nicht hervorgeht, ob Menschen mit einer mehrfachen Behinderung, d.h. mit sowohl körperlichen, als auch kognitiven Einschränkungen zu der Gruppe „Menschen mit einer körperlichen

Beeinträchtigung“ oder „Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung“ gezählt wurden. Ebenso wird in der Beschulung von mehrfachbehinderten Menschen in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich verfahren, was die Statistik der Kultusministerkonferenz aus dem Schuljahr 2007/2008 nicht eindeutig interpretierbar macht.

Trotz einer gewissen Unsicherheit in der Interpretation dieser Daten erscheint die Anzahl der Personen mit einer körperlichen Beeinträchtigung an WfbMs dennoch sehr gering. Doch gerade für solche Personen mit durchschnittlicher Intelligenz, die entweder auf Grund ihrer sehr schweren körperlichen Beeinträchtigung nicht in der Lage sind in einer WfbM zu arbeiten, oder die in einer WfbM arbeiten, dort jedoch motorisch über- und geistig unterfordert sind, gilt es neue Herausforderungen zu finden, denen sich auch die WfbM stellen muss. Hierfür gibt es bereits positive Beispiele, die im Folgenden erläutert werden sollen.

### 4.1.3 Unterstützte Kommunikation als berufliche Chance

*„Ich konnte da halt nichts groß machen. Es gab keine „Arbeit“ für mich. Ich habe mich halt in der Situation, die da war, nicht gut gefühlt. Die meisten meiner Mitarbeiter konnten sich kaum äußern. Ich war völlig frustriert und bin oft durch die Werkstatt gefahren, um mit anderen Leuten zu sprechen.“* (so zitiert in: Klein/Poyraz/Demir 2008, S. 09.012.001).

Dies äußert Frank KLEIN, ein Talker-Nutzer, über seine Zeit im Förderbereich der WfbM. Hieraus wird deutlich, dass Personen mit einer sehr schweren Körperbehinderung und durchschnittlicher Intelligenz den Wunsch hegen können, in der WfbM produktiv mitzuarbeiten.

Heutzutage tun sich durch technische Entwicklungen, wie Talker und PC mehr Möglichkeiten der Beschäftigungen für solche Personen auf. Talker sind nicht nur zum Sprechen da, sie lassen sich mit Computern verbinden, auf welchen spezielle Sprachausgabesoftware installiert werden kann, und der jeweilige UK-Nutzer kann somit an einem PC Büroarbeit verrichten. Solche PC-Arbeitsplätze bieten gerade für Menschen mit durchschnittlicher Intelligenz, welche auf Grund ihrer sehr schweren körperlichen Beeinträchtigung jedoch nicht in der Produktion mitarbeiten können, eine große Chance, die es früher so nicht gab. Doch auch heute sind solche Arbeitsplätze leider noch nicht etabliert, da viele WfbMs immer noch nicht über entsprechendes UK-spezifisches Fachwissen verfügen. Im Jahr 2000 schreibt BRAUN im Vorwort der Zeitschrift Unterstützte Kommunikation: *„Anstatt also ein Bild von den vielfältigen Möglichkeiten der Verwirklichung von Unterstützter Kommunikation im*

*Berufsleben zu entwerfen, bleibt uns mit dieser Ausgabe unserer Zeitschrift nur die Beschreibung eines Mangelzustandes mit wenigen positiven Ausnahmen.“* (Braun 2000, S. 3).

Doch auch heute, zehn Jahre später, sieht es häufig nicht viel besser aus. Der erste Arbeitsmarkt etwa, steht UK-Nutzern in der Regel schon gar nicht erst zur Verfügung (vgl. Baunach 2008, S. 09.003.001), und wenn doch, dann, wie bereits erläutert, nicht der Gruppe von Menschen mit sehr schweren körperlichen Beeinträchtigungen. Überhaupt wird am ersten Arbeitsmarkt zumeist etwas verlangt, was viele UK-Nutzer nicht oder nicht ausreichend beherrschen: Lesen und Schreiben.

Ein positives Beispiel im Bereich der WfbMs sind die Gemeinnützigen Werkstätten Köln, welche Unterstützte Kommunikation in ihr Leitbild aufgenommen haben. Hier gibt es nicht nur PC-Arbeitsplätze, UK-Nutzer werden außerdem angeregt Arbeitswünsche zu entwickeln und innerhalb der Bereiche der Werkstatt zu wechseln bzw. vom Förderbereich in den Berufsbildungsbereich zu gelangen. Hierbei werden die Personen von fachkundigem Personal unterstützt. Zudem werden Bedienelemente von Maschinen im Bedarfsfall mit Ansteuerungsverfahren, wie beispielsweise Scanning, ausgestattet. Dies erlaubt auch sehr schwer körperlich beeinträchtigten Personen das Bedienen von Maschinen (vgl. Boemer/Willert 2008, S. 09.008.001f).

Des Weiteren lassen sich auch UK-spezifische Hilfen für kognitiv beeinträchtigte Menschen finden, welche diesen eine Arbeitsstelle ermöglichen. Ein Beispiel hierfür ist das Gerät *B.A.Bar*, welches Barcodes versprachlicht. So können z.B. Bestellungen einfacher überprüft werden (vgl. von Holzen 2009, S. 56ff).

Für Menschen mit einer sehr schweren Körperbehinderung und durchschnittlicher Intelligenz bieten PC-Arbeitsplätze jedoch die größte Chance, da diese eventuell im Produktionsbereich der Werkstätten über längere Zeit von monotonen Tätigkeiten geistig unterfordert sind. Es muss allerdings darauf geachtet werden, dass auch hier nicht einfach nur ein PC bereitgestellt wird, sondern dass sich im Vorfeld auch sinnvolle Tätigkeiten überlegt werden, die mit diesem erledigt werden können. ALMON schreibt beispielsweise über seine nicht zufriedenstellende Werkstatttätigkeit: *„Damit ich was zu tun habe, bekomme ich etwas zum Abschreiben zum Beispiel die Chronik der Werkstatt, Lieder oder Protokolle. Mir macht es Spaß mit dem Computer zu arbeiten aber ich möchte richtige Arbeit haben. Leute in meiner Werkstatt sie tun sich sehr schwer etwas zu finden was ich arbeiten kann. Sie können mit Computern nichts anfangen. Das ist mein Problem.“* (Almon 2000, S. 17).

Denkbare Tätigkeiten könnten beispielsweise in der Versand- oder Personalabteilung der WfbM geschaffen werden.

PC-Arbeitsplätzen bieten also eine Chance für Personen, welche entweder von monotonen Tätigkeiten in der WfbM geistig unter- und zusätzlich motorisch überfordert sind, sowie für solche, die in Tagesförderstätten untergebracht sind, aber gerne arbeiten würden. Letztlich scheitern solche Möglichkeiten häufig am nicht vorhandenen UK-spezifischen Wissen in WfbMs. Einige Positivbeispiele zeugen jedoch von Hoffnung und gerade WfbMs müssen sich mit dem Fachgebiet der UK vertraut machen, das neue Arbeitsstellen ermöglichen kann, da der allgemeine Arbeitsmarkt UK-Nutzern, insbesondere solchen mit sehr schweren Körperbehinderungen, in der Regel verschlossen bleibt.

Neben PC-Arbeitsplätzen sind auch Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich möglich, wie ein Beispiel aus Vorarlberg in Österreich zeigt. Hier arbeitet eine sehr schwer körperbehinderte UK-Nutzerin, unterstützt durch eine Betreuerin, einmal in der Woche an einem ausgelagerten Werkstattarbeitsplatz mit Hilfe ihres Talkers hinter dem Schalter einer Postdienststelle (vgl. Helbock/Pfeil 2008, S. 09.014.001).

Ein weiteres Konzept der Beschäftigungsmöglichkeit für UK-Nutzer mit durchschnittlicher Intelligenz ist das des Experten in eigener Sache. In den Gemeinnützigen Werkstätten Köln werden UK-Nutzer z.B. eingesetzt, um neue Mitarbeiter im Bereich UK zu schulen. Des Weiteren geben sie Fortbildungen und nehmen an Gesprächskreisen mit Gästen, Kostenträgervertretern etc. teil (vgl. Boemer/Willert 2008, S. 09.009.001).

Seit 2003 gibt es für solche Menschen, initiiert von ISAAC in Kooperation mit dem Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen, die Möglichkeit, sich als sogenannten Co-Referenten ausbilden zu lassen. Die Ausbildung läuft nicht in Vollzeit, d.h. die Teilnehmer arbeiten eventuell nebenher. Im Verlauf der fünfjährigen Ausbildung durchlaufen die Teilnehmer fünf verschiedene Module, in welchen sie lebenspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, Vortragsmethoden und UK-spezifisches Fachwissen vermittelt bekommen, wobei Vertiefungen in bestimmte Gebiete begrüßt werden. Einmal im Jahr trifft sich die gesamte Gruppe, die Teilnehmer tauschen Erfahrungen aus, vergleichen die jeweiligen Lernstände und vertiefen ihr Fachwissen. Das Lernen am jeweiligen Modul erfolgt wohnortnah einzeln oder in Kleingruppen durch zertifizierte Mentoren. Diese Ausbildung macht es möglich, dass Experten in eigener Sache über ihre Erfahrungen mit ihrer Behinderung und Unterstützter Kommunikation berichten können. Dies dient der Aufklärung über UK, der Vermittlung von UK-spezifischem Wissen, sowie der Sensibilisierung gegenüber Personen mit ähnlichem Schicksal. Mögliche Arbeitsbereiche sind z.B. ISAAC-Kurse und -Fortbildungen, Elternseminare, Vorträge an Schulen und Universitäten, Arbeit an Informationsständen von Messen und Fachtagungen, sowie die Mitarbeit an Beratungsstellen

für UK oder in Firmen für Sprachausgabegeräte (vgl. Weid-Goldschmidt 2008, S. 13.024.001ff).

### **4.2 UK-spezifische Förderung in Schule und Beruf**

Im Folgenden werden nicht die beruflichen Perspektiven beleuchtet, die UK in Bezug auf Personen mit Beeinträchtigungen, fokussiert auf solche mit sehr schweren körperlichen Beeinträchtigungen und durchschnittlicher Intelligenz, verbessern kann, sondern die Anwendung und Pflege UK-spezifischer Mittel am Arbeitsplatz selbst, welche nichts mit der eigentlichen beruflichen Tätigkeit zu tun haben müssen. Gegenstand des Interesses ist vor allem auch der Vergleich zur Schulzeit in Bezug auf die UK-spezifische Förderung.

#### **4.2.1 UK-spezifische Förderung in der Schule**

Unterstützte Kommunikation ist seit der Beachtung dieses Fachgebiets in der BRD hauptsächlich an Schulen für Körperbehinderte vertreten, was primär daran liegt, dass die Gründungsmitglieder der deutschsprachige Sektion von ISAAC hauptsächlich Lehrkräfte an eben solchen Schulen waren. Erst nach und nach fand die UK auch in Schulen für Geistigbehinderte Einzug.

Heute ist Unterstützte Kommunikation zumindest an Schulen für Körperbehinderte weitestgehend etabliert. Die Software *Boardmaker* sowie einfache Kommunikationshilfen wie der *Big Mack* finden sich nahezu an jeder Schule. Zudem ist Unterstützte Kommunikation mittlerweile Thema an vielen sonderpädagogischen Fakultäten, sodass immer mehr Referendare mit UK-spezifischen Vorkenntnissen in die Schulen kommen (vgl. Braun/Baunach 2006, S. 95f).

Schulen für Körperbehinderte, an denen keine UK stattfindet, sind einerseits dringend reformbedürftig, werden andererseits aber auch immer seltener. Ein Problem, das viele Schulen haben, ist, dass UK-spezifische Angebote zumeist von einzelnen Lehrkräften und deren Engagement abhängen. Der Grund hierfür ist, dass UK selten als zentraler Bestandteil im Schulcurriculum festgeschrieben ist (vgl. Braun 2008, S. 01.003.001). Schülerinnen und Schüler werden zwar zumeist gut gefördert, doch solch ein System ist verbesserungswürdig.

UK darf nicht als zusätzliche Maßnahme wahrgenommen werden, sondern muss die Basis für schulisches Leben und Unterrichtsplanung darstellen. Kurz gesagt: UK muss an Schulen

institutionalisiert werden. Dies geschieht durch Mitarbeiterschulungen, Hilfsmittelbeschaffungen, die Festlegung eines einheitlichen Symbolsystems in der Schule etc. Die Organisation solcher Dinge könnte eine Fachkonferenz Unterstützte Kommunikation übernehmen, die zu diesem Zweck gebildet werden sollte (vgl. Braun/Baunach 2006 S.103ff). Ein Beispiel hierfür sind Schulen im Regierungsbezirk Detmold. Die Arbeitskreise Unterstützte Kommunikation an den Schulen für Geistigbehinderte, Körperbehinderte und Blinde im Regierungsbezirk Detmold gaben folgende Empfehlungen: An jeder Schule sollte es einen Koordinator für Unterstützte Kommunikation geben, welcher die Fachkonferenz UK einberuft. Mitglieder dieser Konferenz sind sogenannte Kommunikationshelfer aus Klassen, in denen diese benötigt werden. Wo diese gebraucht werden, und wie viele davon, wird durch eine jährliche Bedarfserfassung von bereits UK-Nutzenenden und potenziell in diesem Bereich zu fördernden Schülerinnen und Schülern durch den Koordinator für UK geregelt. Die Fachkonferenz UK erhält von der Schulleitung ein bestimmtes Budget und plant in Absprache mit den jeweiligen Klassen UK-spezifische Gruppen- und Einzelstunden sowie deren Anzahl und Zeitpunkt. Zudem sorgt die Fachkonferenz für die Anschaffung neuer Geräte, sowie deren Verleih. Um dem vorzubeugen, dass UK-Förderung nur in vom sonstigen Schulalltag abgeschotteten Bereichen stattfinden, sind einerseits in jeder Klasse, in der sich UK-nutzende oder potenziell in diesem Bereich zu fördernde Schülerinnen und Schüler befinden, Mitglieder der Fachkonferenz UK vertreten. Andererseits sorgt die Fachkonferenz durch schulinterne Vorträge, der Organisation externer Referenten sowie der Planung von Fortbildungen für die UK-spezifische Weiterbildung von Lehrkräften, die nicht in der Fachkonferenz UK vertreten sind, sodass diese UK als unterrichtsimmanent betrachten und dies in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen. Darüber hinaus organisiert die Fachkonferenz UK spezielle UK-spezifische Elternabende und pflegt den Kontakt zu Herstellern von Kommunikationshilfen. Ferner führt sie Instrumente zur Evaluation ein, welche jährlich stattfinden sollte (vgl. Pivitt/ Arbeitskreise Unterstützte Kommunikation an den Schulen für Geistigbehinderte, Körperbehinderte und Blinde im Regierungsbezirk Detmold (NRW) 2004, S. 08.018.002ff).

Diese vorgeschlagenen Maßnahmen werden bereits an Schulen praktiziert, ebenso wie ähnliche Vorgehensweisen. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass solche Institutionalisierungen von UK an Schulen noch selten sind.

Dessen ungeachtet beginnt die UK-spezifische Förderung von UK-Nutzern oft in der Schule. Eine Studie aus den Jahren 2005/2006, in welcher 14 Elternpaare und fünf UK-Nutzer zu ihren Erfahrungen in Bezug auf Beratungsangebote zur Unterstützten Kommunikation befragt

wurden, macht die UK-spezifische Rolle der Schule deutlich. Der Einsatz von UK in der Schule wird als „[...]Ausgangspunkt und Motor für vielfältige Entwicklungsperspektiven betrachtet“ (vgl. Seiler-Kesselheim 2008, S. 12.038.003f). Hierzu passt die Aussage Frank KLEINS, welcher auf die Frage, welche Aspekte ausschlaggebend für seine berufliche Entwicklung waren, Folgendes antwortet: *„Das war ganz klar die Schule, die mich dahin geführt hat, wo ich jetzt im Moment stehe und bin. Die haben sehr viel für mich, was den Talker betrifft, getan. Bevor ich meinen Talker bekommen hab, war das ganz einfach schlimm. Ich konnte meine Wünsche nie so direkt mitteilen oder mich einfach nicht mit den Leuten und mit meinen Freunden unterhalten. Es ging halt nicht, dadurch hab ich mich halt oft nicht verstanden gefühlt. Durch zwei Lehrer meiner Schule hab ich den Talker überhaupt bekommen Die kenne ich schon von klein an und ich werde bis heute von ihnen unterstützt“* (so zitiert in: Klein/Poyraz/Demir 2008, S. 09.012.001).

Hieraus ließe sich jedoch ebenfalls schließen, was bereits erwähnt wurde und auch die Befragten der Studie zu Erfahrungen in Bezug auf Beratungsangebote zur Unterstützten Kommunikation besonders stört: Es sind zumeist nur einzelne Lehrkräfte an Schulen, die mit dem Fachgebiet der UK vertraut sind (vgl. Seiler-Kesselheim 2008, S. 12.038.005).

Zudem fordern die Befragten eine Weiterführung bestehender UK-Maßnahmen im nachschulischen Bereich, v.a. im beruflichen, was Gegenstand des folgenden Kapitels ist.

### **4.2.2 UK-spezifische Förderung im beruflichen Bereich**

Da der Fokus dieser Arbeit auf Personen mit einer sehr schweren körperlichen Beeinträchtigung und durchschnittlicher Intelligenz liegt, konzentriert sich dieses Kapitel vornehmlich auf den Bereich der WfbMs bzw. Tagesförderstätten, da diesen, wie bereits geschildert, der erste Arbeitsmarkt zumeist verwehrt bleibt.

UK-spezifische Förderung meint hier z.B. das Einspeichern neuen Vokabulars für arbeitsrelevante Vorgänge, Maschinen, neue Personen etc. Des Weiteren ist damit die Anpassung des Arbeitsplatzes an die bestimmte Person gemeint, sodass diese ihre UK-spezifischen Hilfsmittel am Arbeitsplatz nutzen kann, d.h. beispielsweise die Gewährleistung, dass die Person jederzeit mit ihren entsprechenden Hilfsmitteln kommunizieren kann. Ferner wäre es wünschenswert, dass auch die Arbeitsumgebung UK-freundlich gestaltet ist, d.h. Werkzeuge, Schränke etc. mit entsprechenden Symbolen versehen sind. Dieses Kapitel behandelt also eher die Anwendung und Pflege UK-spezifischer Hilfen während des Arbeitens im Gegensatz zu der Ermöglichung von Arbeit durch elektronische UK-spezifische

Hilfsmittel. Dennoch muss erwähnt werden, dass es wünschenswert wäre, wenn fachkundiges Personal überprüfen würde, ob für bestimmte UK-Nutzer, vor allem für solche mit durchschnittlicher Intelligenz, die in einer WfbM arbeiten vielleicht mit Hilfe weiterer Hilfsmittel eine andere Arbeit möglich wäre, welche den persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten derer mehr gerecht werden würde. Ebenso gilt es für Personen, welche sich beispielsweise im Förderbereich einer Werkstatt befinden, eventuelle Möglichkeiten einer beruflichen Beschäftigung im Arbeitsbereich auszuloten. Überhaupt besteht die Möglichkeit, vor allem bei älteren Menschen, die in einer WfbM arbeiten bzw. sich im Förderbereich oder einer TFS befinden, dass diese noch nie UK-spezifische Förderung erhalten haben. Diese Vorstellung ist, vor allem wenn man an sehr schwer körperlich beeinträchtigte Menschen denkt, welche sich eventuell über Ja-Nein-Fragen verständigen, im schlimmsten Fall jedoch überhaupt nicht auf sich aufmerksam machen können, erschreckend.

Für all dies wird UK-fachkundiges Personal benötigt. BAUNACH zeichnet hier jedoch ein düsteres Bild: *„Für sie [schwerstbehinderte Menschen, d. Verf.] bedeutet, dass [sic] fast ausschließlich [...], dass sie den gewohnten, aber in der Regel abwechslungsreichen Schulalltag, den sie vielleicht in einer heterogenen Klasse gemeinsam mit leichter behinderten Mitschülerinnen verbracht haben, oft mit einem Aufenthalt in einer Fördergruppe einer Werkstatt für behinderte Menschen eintauschen- vielleicht für 30 Jahre und mehr. Dabei kann seitens des Personals zunächst einmal von einer Sensibilisierung für die kommunikativen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Entwicklungschancen der kommunikationsbeeinträchtigten Mitarbeiter nicht ausgegangen werden- von Aus- und Fortbildung ganz zu schweigen- Ausnahmen bestätigen die Regel“* (Baunach 2008, S. 09.004.001).

Im April 2000 fand eine Tagung der ISAAC Regionalgruppe Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit der heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln zum Thema „Unterstützte Kommunikation und Beruf“ statt. Die Veranstalter mussten jedoch feststellen, dass obwohl immer mehr UK-Nutzer die Schulen verlassen, die Tagung sehr schwach besucht war. Vor allem aus den Bereichen Werkstatt und Wohnheim waren nur sehr wenige Vertreter zugegen (vgl. Seiler 2000, S. 11). Die Veranstalter vermuteten daraufhin, dass UK in den meisten nachschulischen Einrichtungen, wie Wohnheimen und Werkstätten kein Thema sei. Des Weiteren schreibt BRAUN: *„Auch die Ausbildungscurricula der Mitarbeiter/Innen, die z.B. in einer Werkstatt für Behinderte als Betreuer oder Ausbilder arbeiten, thematisieren Unterstützte Kommunikation unseres Wissens nicht“* (vgl. Braun 2000, S. 3).



Als einziger Lichtblick wird in der Ausgabe der Zeitschrift *Unterstützte Kommunikation* 3/2000, welche diese Tagung thematisiert, ein Beitrag zu den Beschützenden Werkstätten Heilbronn aufgeführt. Diese Werkstätten haben seit 1998 ein Kommunikationskonzept entwickelt, welches sich durch die Einrichtung eines Schulungs- und Informationszentrums zur Thematik UK, regelmäßig stattfindenden institutionsübergreifenden Fachtagungen, der Beschilderung von Arbeitsgeräten, -räumen etc. mit einhergehender Synchronisation auf PCS-Symbole und einem durch diese Maßnahmen eingeläuteten Sensibilisierungsprozess für kommunikative Bedürfnisse bei Mitarbeitern der Werkstätten, Wohnheimsmitarbeitern und auch Angehörigen äußert (vgl. Ertl 2000, S. 18).

Allgemein findet sich sehr wenig Literatur zur Thematik UK und Beruf. Im Oktober 2009 fand eine weitere Tagung der deutschsprachigen Sektion von ISAAC in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund mit dem Titel „Werkstatt Unterstützte Kommunikation“ statt, welche verstärkt die nachschulische Lebenssituation von UK-Nutzern thematisierte. Im dazu erschienen Buch wird das Bild der Werkstätten aus dem Jahr 2000 jedoch nicht unbedingt revidiert, auch vom ersten Arbeitsmarkt ist nicht die Rede. Es enthält jedoch einen Artikel über die Gemeinnützige Gesellschaft für Paritätische Sozialarbeit mbH (GPS) Wilhelmshaven, welche diverse Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen, darunter auch Werkstätten betreibt. Die GPS Wilhelmshaven beschäftigt sich seit dem Jahr 2001 mit dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation und hat dieses bereits institutionalisiert (vgl. Benetz S. 61ff). Auch im Handbuch *Unterstützte Kommunikation*, welches von ISAAC und dem *Von Loeper*-Verlag herausgegeben wird, finden sich mehrere Artikel über die bereits erwähnten Gemeinnützigen Werkstätten Köln (GWK), welche UK in ihr Leitbild aufgenommen haben. Der Artikel von BAUNACH in ebendiesem mit dem oben aufgeführten Zitat und seiner lapidaren Feststellung „*„UK und Beruf“ findet deutschlandweit noch nicht statt*“ (Baunach 2008, S. 09.003.001) lässt jedoch darauf schließen, dass es sich bei solcherlei Beispielen immer noch um Ausnahmen handelt.

Dennoch lohnt es sich, die GWK beispielhaft einmal näher zu betrachten. Seit Mitte der Neunziger Jahre beschäftigen sich die GWK mit der Thematik UK. Als das Personal auf fachliche und zeitliche Grenzen stieß wurden zwei UK-spezifische Fachstellen beantragt, welche 1999 und 2000 bewilligt wurden. Es begann der Aufbau eines gruppenübergreifenden UK-Systems. Seitdem findet in den GWK UK-spezifische Förderung in Einzel- und Gruppenförderungen sowie im Werkstattalltag statt. Für das Personal werden Fortbildungen durch externe Referenten und die internen UK-Fachkräfte sowie UK-spezifische Supervision

realisiert. Darüber hinaus wird auch das Personal der angegliederten Wohnheime, die sozialen Dienste und weitere Bezugspersonen beraten. Die Planung der Maßnahmen übernimmt eine Fachkonferenz UK, in welcher Mitglieder verschiedener Betriebsstätten vertreten sind. Somit ist eine einheitliche Umsetzung der UK-spezifischen Maßnahmen durch klare Zielsetzungen und Zuständigkeiten gewährleistet. Des Weiteren sind die GWK mit umliegenden Institutionen, wie beispielsweise Schulen vernetzt (vgl. Boemer/Willert 2008, S. 08.006.001ff). Einstellungen neuer Mitarbeiter sind mittlerweile an UK-Kompetenzen gebunden. Ferner wird evaluiert, ob das Personal das z.B. in Fortbildungen erlernte UK-spezifische Wissen auch anwendet. Kosten entstehen hauptsächlich für die zwei UK-Fachkräfte, die Sachkosten sind minimal, da sich nicht-elektronische Hilfsmittel sehr kostengünstig herstellen lassen und elektronische Kommunikationshilfen zumeist im Besitz des jeweiligen UK-Nutzers sind. Des Weiteren übernimmt die Arbeitsagentur Kosten für Ergänzungen am Arbeitsplatz, in Ausnahmefällen unterstützt der Förderverein der GWK einzelne Maßnahmen (vgl. Steinforth-Espelage 2008, S. 09.010.006).

Eine solche Institutionalisierung von UK wäre wünschenswert für alle WfbMs, wie auch für andere Einrichtungen des nachschulischen Lebensbereichs, wie Tagesförderstätten, Wohnheime etc.

## **5. Interviews**

### **5.1 Darstellung und Begründung des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens**

Auf Grund der zeitlichen Rahmenvorgaben dieser Arbeit musste die Untersuchung auf drei Interviews beschränkt werden. Ebenso beschränkt sich die Befragung der Personen auf solche, welche durchschnittlich intelligent sind und mit ihrem Hilfsmittel, einem komplexen Talker, relativ gut kommunizieren können, was gleichermaßen mit dem organisatorischen Rahmen dieser Arbeit zusammenhängt.

Für die Erhebung wurde das problemzentrierte Interview ausgewählt. Es handelt sich hierbei um eine offene, halbstrukturierte Befragungstechnik, welche den Vorteil hat, dass bestimmte Interessensgebiete zwar vorformuliert sind, die interviewte Person zu diesen Gebieten jedoch frei erzählen kann. Für die Interviews wird ein Interviewleitfaden erstellt, an welchem sich der Interviewer orientiert. Da angestrebt wird, dass die befragte Person sehr offen antworten kann, sind die Fragen relativ offen gehalten. Zusätzlich zu den Leitfadenfragen sind sogenannte Ad-hoc-Fragen häufig notwendig, da ein offenes Gespräch stets unvorhersehbare, für die Thematik jedoch wichtige, Aspekte enthalten kann oder der Interviewte sich zu gewissen Aspekten, welche für die Forschung relevant sind, nicht äußert (vgl. Mayring 2002, S. 67ff). Diese konkreter gehaltenen Ad-hoc-Fragen können sich im Vorhinein überlegt werden. In diesem Fall wurden diese zuvor bereits konkret formuliert, da auf Grund von spezifischen Eigenschaften der Zielgruppe nicht mit ausführlichen Antworten gerechnet wurde.

Um eine gut strukturierte, schnelle Auswertung durchführen zu können, wurden die jeweils vorformulierten Fragen und Ad-hoc-Fragen des Interviewleitfadens bestimmten Interessenkategorien zugeordnet. Diese Kategorien sollen die verschiedenen Aspekte der Forschungsfrage abdecken, was mit dem folgenden Schaubild (Abb. 2) verdeutlicht werden soll.

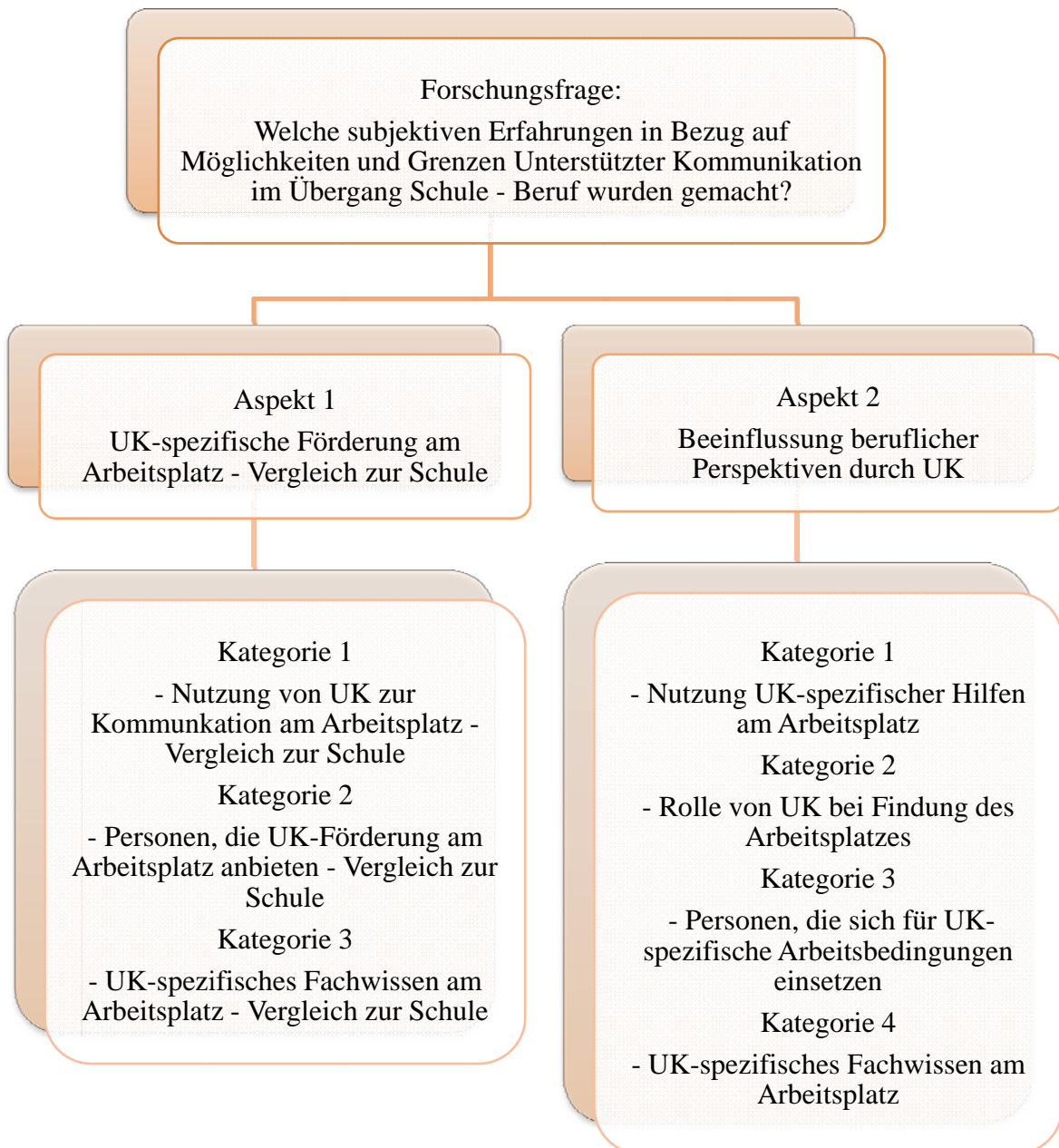


Abb. 2: Forschungsfrage und deren Unterteilung in einzelne Kategorien

Die Forschungsfrage nach den subjektiven Erfahrungen in Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen Unterstützter Kommunikation wurde in zwei Aspekte untergliedert. Einerseits handelt es sich hierbei um die UK-spezifische Förderung am Arbeitsplatz im Vergleich zur Schule sowie andererseits die beruflichen Perspektiven der Interviewten und deren

Beeinflussung durch UK. Diese Aspekte wurden nun noch einmal in Kategorien aufgeteilt, welchen die Fragen und Ad-hoc-Fragen des Interviewleitfadens zugeordnet wurden. Im Folgenden wird dies näher dargestellt, wobei die hervorgehobenen Fragen stets die relativ offenen Fragen des Interviewleitfadens repräsentieren sowie es sich bei den Unterfragen um die konkreter gehaltenen Ad-hoc-Fragen des Interviewleitfadens handelt. Die Reihenfolge der Fragen entspricht nicht derselben, wie sie im Interviewleitfaden vorgesehen war. Diese orientierte sich nicht an der Logik der Kategorien, sondern vielmehr an Überlegungen zur Gesprächsführung im Interview. Daher ist es möglich, dass die offenen Fragen des Interviewleitfadens in unterschiedlichen Kategorien vorkommen.

### **A1K1: Nutzung von UK (des Talkers) zur Kommunikation am Arbeitsplatz - Vergleich zur Schule**

#### **Wie nutzen Sie ihren Talker am Arbeitsplatz?**

- Sprechen Sie viel mit ihrem Talker am Arbeitsplatz?
- In welchen Situationen sprechen Sie mit ihrem Talker am Arbeitsplatz?

#### **Haben sich die Bedingungen der Nutzung von UK (ihres Talkers) im Vergleich zu ihrer Schulzeit verändert?**

- Haben Sie mit Hilfe von UK (ihres Talkers) in der Schule häufiger oder seltener, als an ihrem Arbeitsplatz gesprochen?
- (Eventuell:) Woran, glauben Sie, liegt das?

*Abb. 3: Kategorie „Nutzung von UK (des Talkers) zur Kommunikation am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule“ und ihr zugeordnete Interviewfragen*

Abbildung 3 zeigt die Fragen zur Kategorie „Nutzung von UK (des Talkers) zur Kommunikation am Arbeitsplatz - Vergleich zur Schule“. Gegenstand des Interesses war hier der Gebrauch des Talkers als Kommunikationsmittel am Arbeitsplatz, und ob sich in Bezug auf die Häufigkeit dieser Nutzung ein Unterschied zwischen Arbeitsplatz und Schulzeit ausmachen lässt.

**A1K2: Personen, die UK-Förderung am Arbeitsplatz anbieten - Vergleich zur Schule**

**Haben sich die Bedingungen der Nutzung von UK (ihres Talkers) im Vergleich zu ihrer Schulzeit verändert?**

- Gab es in der Schule jemanden, der Sie in Bezug auf UK (ihren Talker) gefördert hat, z.B. in Bezug auf Talkertraining oder Vokabularpflege?
- Gibt es am Arbeitsplatz jemanden der dies tut?
- (Wenn nein:) Woran, glauben Sie, liegt das?
- Handelt es sich am Arbeitsplatz um einzelne Personen, oder um viele, die sich gut mit UK (Ihrem Talker) auskennen?
- Handelte es sich in der Schule um einzelne Personen, oder um viele, die sich gut mit UK (Ihrem Talker) auskannten?

*Abb. 4: Kategorie „Personen, die UK-Förderung am Arbeitsplatz anbieten – Vergleich zur Schule“ und ihr zugeordnete Interviewfragen*

In Abbildung 4 werden die Fragen zur Kategorie „Personen, die UK-Förderung am Arbeitsplatz anbieten - Vergleich zur Schule“ aufgeführt. Es sollte hier das Vorhandensein von Fachpersonal für UK sowie UK-spezifischer Förderangebote an Arbeitsplatz und Schule erfragt werden. Ausgangspunkt für diese Kategorie war die aus der Literatur erarbeitete Annahme, dass UK-Förderung im Arbeitsleben weitestgehend nicht stattfindet. Ebenso ist die Anzahl UK-fachkundiger Personen an Arbeitsplatz und Schule Gegenstand des Interesses, was der aus der Literatur erarbeiteten Annahme, UK-Förderung sei zumeist von einzelnen Personen abhängig, verschuldet ist.

**A1K3: UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz - Vergleich zur Schule**

**Haben sich die Bedingungen der Nutzung von UK (ihres Talkers) im Vergleich zu ihrer Schulzeit verändert?**

- Haben Sie UK-spezifische Hilfsmittel (ihren Talker) in der Schule häufiger oder seltener, als an ihrem Arbeitsplatz eingesetzt?
- (Eventuell:) Woran, glauben Sie, liegt das?
- Haben Sie das Gefühl, in der Schule konnte man sich besser mit UK (Talkern) aus, oder an ihrem Arbeitsplatz?

*Abb. 5: Kategorie „UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule“ und ihr zugeordnete Interviewfragen*

Abbildung 5 stellt die Fragen zur Kategorie „UK-spezifisches Fachwissens am Arbeitsplatz - Vergleich zur Schule“ dar. Es sollte hier gezielt das vorhandene UK-spezifische Fachwissen am Arbeitsplatz im Vergleich zur Schule erfragt werden. Ausgangspunkt hierfür war die aus der Literatur erarbeitete Annahme, im Arbeitsleben fehle UK-spezifisches Fachwissen weitestgehend. Diese Kategorie kann sich teilweise mit der vorherigen überschneiden.

**A2K1: Nutzung UK-spezifischer Hilfen (des Talkers) am Arbeitsplatz**

**Wie nutzen Sie UK (ihren Talker) am Arbeitsplatz?**

- Was arbeiten Sie genau?
- Benötigen Sie ihren Talker zum Arbeiten?
- (Wenn ja:) In welchen Situationen benötigen Sie diesen?
- Benötigen Sie andere Hilfsmittel zum Arbeiten?
- (Wenn ja:) In welchen Situationen benötigen Sie diese?

*Abb. 6: Kategorie „Nutzung UK-spezifischer Hilfen (des Talkers) am Arbeitsplatz“ und ihr zugeordnete Interviewfragen*

Abbildung 6 zeigt die Fragen zur Kategorie „Nutzung UK-spezifischer Hilfen (des Talkers) am Arbeitsplatz“. Gegenstand des Interesses ist neben den allgemeinen Arbeitsbedingungen

des Interviewten vor allem, ob der Talker oder andere UK-spezifische Hilfsmittel notwendig für die jeweilige Arbeit sind und wie diese eingesetzt werden.

### **A2K2: Rolle von UK bei Findung des Arbeitsplatzes**

#### **Wie haben Sie ihre Arbeitsstelle bekommen?**

- War es bei Eintritt in das Berufsleben schwierig für Sie eine Arbeit zu finden?
- Hat Ihnen ihr Talker dabei geholfen einen Arbeitsplatz zu finden?
- (Wenn ja:) Wie hat Ihnen ihr Talker dabei geholfen einen Arbeitsplatz zu finden?
- Haben Ihnen andere Hilfsmittel dabei geholfen einen Arbeitsplatz zu finden?
- Wenn ja: Wie haben Ihnen diese dabei geholfen einen Arbeitsplatz zu finden?
- Glauben Sie, ohne ihren Talker oder andere UK-Maßnahmen hätten Sie Arbeit gefunden?
- Hätten Sie Chancen gehabt eine Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt zu bekommen?
- (Wenn nein:) Wieso nicht?

*Abb. 7: Kategorie „Rolle von UK bei Findung des Arbeitsplatzes“ und ihr zugeordnete Interviewfragen*

In Abbildung 7 werden die Fragen zur Kategorie „Rolle von UK bei der Findung des Arbeitsplatzes“ aufgeführt. Von Bedeutung ist hier, neben dem allgemeinen Ablauf der Findung der Arbeitsstelle, die Ermöglichung von Arbeit durch UK-spezifische Hilfsmittel, ausgehend von der Überlegung der bereits dargestellten möglichen Nutzung von elektronischen Hilfsmitteln, wie beispielsweise Talkern, um sehr schwer körperbehinderten Personen eine Arbeitsstelle zu ermöglichen. Des Weiteren wird hier eine Einschätzung nach weiteren Beschäftigungsmöglichkeiten ohne UK-spezifische Hilfen gefordert, falls der Interviewte solche zum Arbeiten benötigt.



**A2K3: Personen, die sich für UK-spezifische Arbeitsbedingungen einsetzen**

**Wie haben Sie ihre Arbeitsstelle bekommen?**

- Gab es bestimmte Personen, die Sie bei der Arbeitsplatzsuche besonders unterstützt haben?

- (Wenn ja:) Wie hat/haben diese Person/en Sie dabei unterstützt?

**Wer trägt in Bezug auf die Nutzung von UK (ihres Talkers) etwas zu ihren Arbeitsbedingungen bei?**

- Gibt es bestimmte Personen (sowohl innerhalb, als auch außerhalb des Arbeitsplatzes), die sich für ihre Arbeitsbedingungen in Bezug auf die Nutzung von UK (ihres Talkers) einsetzen?

- (Wenn ja:) Wie tragen diese Personen dazu bei/haben dazu beigetragen?

- Haben Sie selbst schon einmal Änderungswünsche vorgeschlagen?

- (Wenn ja:) Wurden diese berücksichtigt?

- Haben sich Arbeitsbedingungen in Bezug auf UK verändert, seit Sie mit ihrer Arbeit begonnen haben?

*Abb. 8: Kategorie „Personen, die sich für UK-spezifische Arbeitsbedingungen einsetzen“ und ihr zugeordnete Interviewfragen*

Abbildung 8 stellt die Fragen zur Kategorie „Personen, die sich für UK-spezifische Arbeitsbedingungen einsetzen“ dar. Gegenstand des Interesses ist hier, ob es Personen gibt, welche sich darum bemühen, dass sich die Arbeitsbedingungen des Interviewten durch die Zuhilfenahme von UK-spezifischen Hilfsmitteln verbessern bzw., dass sich bereits bei der Findung eines Arbeitsplatzes Personen engagiert haben, dem Interviewten unter Zuhilfenahme von UK-spezifischen Hilfsmitteln einen Arbeitsplatz zu verschaffen. Ferner ist die Frage, ob es sich bei diesen Personen um arbeitsplatzinterne oder externe Personen handelt von Bedeutung. Auch das Engagement des Interviewten in dieser Hinsicht wird erfragt.

### **A2K4: UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz**

*Abb. 9: Kategorie „UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz“*

In Abbildung 9 wird die Kategorie „UK-spezifische Fachwissens am Arbeitsplatz“ aufgeführt. Dieser Kategorie sind dieselben Fragen zugeordnet, wie der Kategorie 3 aus Aspekt 1 (A1K3), da UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz sowohl unter dem Aspekt der UK-spezifischen Förderung, als auch unter dem der Beeinflussung beruflicher Perspektiven durch UK wichtig ist, wobei bei letzterem Aspekt der Vergleich zur Schule nicht unbedingt relevant wäre. Ausgangspunkt hierfür war erneut die aus der Literatur erarbeitete Annahme, im Arbeitsleben fehle UK-spezifisches Fachwissen weitestgehend. Diese Kategorie kann sich teilweise mit der vorherigen überschneiden.

Die Interviewfragen wurden nicht immer exakt so gestellt, wie hier aufgeführt, da diese an den jeweiligen Sachverhalt angepasst werden mussten, eventuell für bestimmte Personen nicht von Bedeutung waren oder bereits in einem anderen Zusammenhang beantwortet wurden. Des Weiteren begann jedes Interview mit einer Einstiegsfrage, welche lautete:

*„Was bedeutet es für Sie einen Arbeitsplatz gefunden zu haben?“*

Dies sollte in die Thematik einführen und andererseits die Bedeutung von Arbeit für den Interviewten klären. Ebenso erfolgte eine Schlussfrage am Ende jedes Interviews:

*„Sind sie mit ihrem Arbeitsplatz zufrieden bzw. gibt es etwas, das Sie daran gerne ändern würden?“*

Dies hatte den Sinn, den Interviewten selbst in Bezug auf seine Wünsche und Vorstellungen zu Wort kommen zu lassen, da die sonstigen Fragen eher einen situations- bzw. prozessschildernden Charakter haben.

Vor jedem Interview wurde ein sogenannter Sondierungsfragebogen ausgefüllt, welcher über die Rahmenbedingungen des jeweiligen Interviewten, wie Alter, Kommunikationsmittel, Arbeitsplatz etc. Aufschluss gab, was für die Vorbereitung auf die Interviews von Bedeutung war.

Die Interviews wurden auditiv aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Bei der Transkription wurde der Dialekt bereinigt und Satzbaufehler behoben, da bei diesen Interviews der Gegenstand des Interesses rein auf inhaltlicher Ebene liegt.

Bei der Durchführung der Interviews stellte sich, wie bereits vermutet, heraus, dass auf Grund spezifischer Charakteristika der interviewten Zielgruppe sehr konkrete Fragen gestellt werden mussten, da häufig sehr knappe Antworten gegeben wurden. Einerseits litt dadurch die Offenheit der Interviews und der Gesprächscharakter, andererseits erleichterte sich durch diese Tatsache und die vorab erfolgte Zuordnung der Fragen des Interviewleitfadens zu bestimmten Kategorien, die Auswertung auf Grund einer hohen Übersichtlichkeit.

## 5.2 Auswertung

### 5.2.1 Interview 1

#### 5.2.1.1 Personenbeschreibung und Bedingungen des Interviews

Dirk Eller (Name geändert) ist 19 Jahre alt und arbeitet seit vier Monaten im Berufsbildungsbereich einer WfbM. Zuvor besuchte er eine Schule für Körperbehinderte. Auf Grund seiner sehr schweren körperlichen Behinderung ist es Dirk Eller nicht möglich sich lautsprachlich zu äußern. Er kommuniziert mit Hilfe eines *XL-Talkers* mit *Minspeak*-Codierung, welchen er über zwei Tasten, die in der Kopfstütze seines Rollstuhls integriert sind, mittels Scanning ansteuert. Den Talker besitzt er seit vier Jahren, zuvor kommunizierte Dirk Eller mit Hilfe eines *Delta Talkers* und Ja-Nein-Fragen. Dirk Eller kann sich mit Hilfe seines Talker sehr gut mitteilen, er kann in ganzen Sätzen und grammatikalisch korrekt sprechen. Zudem nutzt er seinen Talker in Verbindung mit einem PC zum Chatten und dem Schreiben von E-Mails sowie er mit Hilfe seines Talkers SMS versenden und empfangen kann. Ferner lassen sich verschiedene Geräte in seinem Zimmer, wie Fernseher, Radio etc. per Infrarot mit Hilfe seines Talkers an- und ausschalten. Neben seiner Arbeit in der WfbM, macht Dirk Eller noch die Ausbildung zum Co-Referenten, welche von ISAAC in Kooperation mit dem Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen angeboten wird.

Das Interview fand bei Dirk Eller zu Hause, in seinem Zimmer in seiner Wohngemeinschaft, statt. Es waren keine weiteren Personen zugegen.

### 5.2.1.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse des Interviews werden nun an Hand der gebildeten Kategorien vorgestellt.

#### **A1K1: Nutzung von UK (des Talkers) zur Kommunikation am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule**

Dirk Eller gab an, am Arbeitsplatz viel mit Hilfe seines Talkers zu sprechen, sowohl während der Arbeitszeit, als auch in den Pausen. Des Weiteren konnte er keinen Unterschied zu seiner Schulzeit in Bezug auf die Häufigkeit der Nutzung seines Talkers zur Kommunikation erkennen.

#### **A1K2: Personen, die UK-Förderung am Arbeitsplatz anbieten – Vergleich zur Schule**

Laut Dirk Eller gibt es eine Person, welche sich in der WfbM um seinen Talker kümmert, ihm neues arbeitsrelevantes Vokabular einspeichert etc. Es stellte sich im Laufe des Interviews jedoch heraus, dass es sich hierbei um eine persönliche Arbeitsassistentin handelt, welche Dirk Eller bei der Arbeit begleitet. Diese ist von der ISB (Individuelle Schwerstbehinderten-Betreuung) eingestellt. Vom Werkstattpersonal gibt es laut Dirk Eller, niemanden, der sich um seinen Talker kümmert. In der Schulzeit, meinte er, waren es ca. zwei bis drei Lehrkräfte, welche sich mit seinem Talker auskannten, wobei eine Person sich gezielt damit beschäftigte.

#### **A1K3 (A2K4): UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule**

Dirk Eller gab an, seinen Talker am Arbeitsplatz genau so oft einzusetzen, und zwar nicht nur zu kommunikativen Zwecken, wie auch früher in der Schule, wobei dies, wie in der nächsten Kategorie deutlich wird, daran liegt, dass er seinen Talker zum Arbeiten benötigt. Er war jedoch trotzdem der Meinung, dass man sich in der Schule generell besser mit seinem Talker auskannte, als am Arbeitsplatz.

#### **A2K1: Nutzung UK-spezifischer Hilfen (des Talkers) am Arbeitsplatz**

Dirk Eller teilte mit, einen PC-Arbeitsplatz zu haben. Sein Talker ist hierbei mit einem PC verbunden. Als Beispiele seiner Tätigkeiten gab er die Fertigung eines Busplans sowie das

Schreiben eines Plans an, auf welchem angegeben ist, wann die Mitarbeiter der WfbM eine Fortbildung besuchen müssen. Er arbeitet ausschließlich am Computer.

### **A2K2: Rolle von UK bei Findung des Arbeitsplatzes**

Dirk Eller führte an, zuvor ein Praktikum in der WfbM absolviert zu haben, und dass ihm der Talker geholfen hat, dort Arbeit zu finden. Dennoch berichtete er, dass es am Anfang schwierig war, Arbeit für ihn zu finden, da man in der WfbM nicht wusste, was er machen könne. Auf die Frage, ob er auch ohne Talker eine Arbeit gefunden hätte, antwortete er mit „ja“. Dennoch viel ihm auf die Frage, was er sonst hätte machen können, keine Antwort ein, da er nach eigener Aussage mit den Händen nicht viel machen kann. Die Frage, ob er Chancen gehabt hätte, eine Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu bekommen, konnte er nicht beantworten.

### **A2K3: Personen, die sich für UK-spezifische Arbeitsbedingungen einsetzen**

Laut Dirk Eller, hat sich ein Lehrer, welcher ihn auch schon in der Schule UK-spezifisch gefördert hat, um einen Arbeitsplatz für ihn bemüht. Ein Brief wurde von diesem Lehrer und Dirk Eller an seine jetzige WfbM geschrieben. Zudem erwähnte Dirk Eller seinen Vater, der ihm seinen Arbeitsplatz eingerichtet hat, da er diesen, also seinen PC und weiteres notwendiges Zubehör, in die WfbM mitbringen musste. Am Arbeitsplatz selbst gab er eine Person an, die sich um seine UK-spezifischen Arbeitsbedingungen kümmert, welche sich im Laufe des Interviews als seine persönliche Arbeitsassistentin herausstellte. Seine UK-spezifischen Arbeitsbedingungen haben sich laut Dirk Eller seit Arbeitsbeginn vor vier Monaten nicht verändert sowie er auch bis jetzt keine Änderungswünsche geäußert hat.

### **Einstiegs- und Schlussfrage**

Dirk Eller gab an, dass es ihm sehr viel bedeutet, eine Arbeit gefunden zu haben, ebenso ist er mit dieser sehr zufrieden und hat keine Änderungswünsche.

### 5.2.1.3 Zusammenfassung und Interpretationen

Auf Grund der Tatsache, dass Dirk Eller sehr gut mit seinem Talker kommuniziert, erscheint es nicht verwunderlich, dass er dies auch in der Werkstatt tut. Er bedient das Gerät alleine und benötigt zum kommunizieren keine Person, die sich mit seinem Talker auskennt. Die Tatsache, dass er beim Arbeiten eine persönliche Assistenz hat, lässt jedoch vermuten, dass das Personal der WfbM entweder zeitlich mit einem Menschen mit sehr schwerer Körperbehinderung überfordert ist oder es über kein oder ein zu geringes UK-spezifisches Fachwissen verfügt bzw. beides. Dirk Ellers Einschätzung war, dass sich das Personal der WfbM nicht so gut auskennt mit seinem Talker, wie das in der Schule der Fall war, was die zweite Vermutung decken würde. Auch die Tatsache, dass Dirk Ellers Vater seinen Arbeitsplatz eingerichtet hat, für welchen alle notwendigen Geräte selbst gestellt werden mussten, bestärkt dies, da man annehmen kann, dass in diesem Fall externes Wissen, in Bezug auf die WfbM, von Nöten war. Des Weiteren würde sich dies mit der aus der Literatur erarbeiteten Annahme, dass es im Arbeitsleben an UK-spezifischem Wissen mangelt, decken. Die Einschätzung Dirk Ellers, dass sich in seiner Schule damals lediglich zwei bis drei Personen mit seinem Talker auskannten und ihn darin förderten, lässt auf eine nichtvorhandene Institutionalisierung von UK an dessen Schule schließen und würde zu der aus der Literatur erarbeiteten Annahme passen, dass es sich an Schulen zumeist um einzelne Lehrkräfte handelt, welche über UK-spezifisches Wissen verfügen. Die Wichtigkeit seines Talkers in Bezug auf seine Arbeitsmöglichkeiten wird dadurch deutlich, dass Dirk Eller Probleme hat sich vorzustellen, was er ohne diesen arbeiten würde, da er auf Grund seiner sehr schweren Körperbehinderung seine Hände nur unter erschwerten Bedingungen einsetzen kann.

Neben diesen Interpretationen, welche auf der Grundlage Dirk Ellers subjektiver Erfahrungen getätigt wurden, kommen nun noch Informationen aus dessen nahem Umfeld hinzu. Diese Informationen ergaben sich aus kurzen Gesprächen mit Bezugspersonen bzw. durch E-Mail-Kontakt mit diesen und besagen, dass Dirk Eller nur in den Berufsbildungsbereich der Werkstatt aufgenommen wurde, da er für die gesamte Zeit eine persönliche Assistenz hat. Ohne diese wäre er in die Fördergruppe der WfbM gekommen, da der Personalschlüssel im Berufsbildungsbereich für solch eine Pflege, wie Dirk Eller sie braucht, zu niedrig ist. Der Computerarbeitsplatz, welcher komplett selbst gestellt werden musste, war der erste in dieser WfbM, weshalb am Anfang noch Unklarheit über Dirk Ellers Tätigkeiten herrschte, da keine Erfahrungswerte vorhanden waren.

Diese Aussagen ergänzen und bestätigen die Aussagen Dirk Ellers. Die Tatsache, dass er über einen Talker verfügt, mit welchem er PC-Arbeit verrichten kann, reichte nicht aus für einen Arbeitsplatz in der WfbM. Auch die Tatsache, dass das UK-spezifische Wissen von außen herangetragen und der Arbeitsplatz gestellt wurde, hätte auf Grund der dünnen Personaldecke nicht ausgereicht, um Dirk Eller im Berufsbildungsbereich der Werkstatt unterzubringen. Es musste zusätzlich eine persönliche Assistenz organisiert werden. Als Fazit lässt sich sicherlich sagen, dass diese spezifische WfbM bis jetzt nicht darauf ausgerichtet war, sehr schwer körperbehinderte Menschen, die keine manuelle Tätigkeiten ausüben können, im Berufsbildungsbereich bzw. Arbeitsbereich unterzubringen. Dennoch ist es umso erfreulicher, dass dies nun von Dirk Ellers engagiertem Umfeld angestoßen wurde und sich diese WfbM auf lange Sicht diesem Personenkreis weiter öffnen kann.

### 5.2.2 Interview 2

#### 5.2.2.1 Personenbeschreibung und Bedingungen des Interviews

Daniel Peters (Name geändert) ist 30 Jahre alt und arbeitet seit ca. sechs Jahren im Arbeitsbereich einer WfbM, wo er zuvor im Berufsbildungsbereich untergebracht war. Vor seiner Tätigkeit dort besuchte er eine Schule für Körperbehinderte. Auf Grund seiner sehr schweren Körperbehinderung ist es Daniel Peters nicht möglich sich lautsprachlich zu äußern. Er kommuniziert mit Hilfe eines *Power Talkers* mit *Minspeak*-Codierung, welchen er per direkter Selektion mit seinen Händen ansteuert. Daniel Peters ist auf einen Rollstuhl angewiesen, es ist ihm jedoch möglich seine Hände mit gewissen Einschränkungen einzusetzen. Seinen *Power Talker* besitzt er seit drei Jahren, zuvor besaß er eine ältere Version dieses Geräts. In seiner Schulzeit kommunizierte Daniel Peters zuerst über ein Kommunikationsbuch, bevor er einen *Delta Talker* bekam, später folgte dann der erste *Power Talker*. Daniel Peters kann sich mit seinem Talker gut mitteilen, er spricht zumeist in ganzen Sätzen, welche jedoch grammatikalisch oft nicht korrekt sind. Manchmal gibt er auch Stichworte, was minimale Kompetenzen der Kokonstruktion erfordert. Daniel Peters' Eltern stammen nicht aus Deutschland, was bedeutet, dass seine Muttersprache nicht deutsch ist. Er selbst meinte vor dem Interview, dass er nicht so gut deutsch könne.

Das Interview fand bei Daniel Peters zu Hause bei seinen Eltern statt. Es waren keine weiteren Personen zugegen. Daniel Peters nutzt seinen Talker zu Hause auch in Verbindung mit seinem PC zum Chatten und E-Mails schreiben.

### **5.2.2.2 Ergebnisse**

Die Ergebnisse des Interviews werden nun an Hand der gebildeten Kategorien vorgestellt.

#### **A1K1: Nutzung von UK (des Talkers) zur Kommunikation am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule**

Daniel Peters gab an, mit seinem Talker am Arbeitsplatz nicht viel zu sprechen, außer wenn er etwas braucht. Am meisten redet er damit in den Pausen oder manchmal um Herumzualbern. Ein Vergleich zur Schule ließ sich nicht klären, da durch ein Missverständnis im Interview davon ausgegangen wurde, dass Daniel Peters seinen Talker erst nach der Schulzeit erhalten habe.

#### **A1K2: Personen, die UK-Förderung am Arbeitsplatz anbieten – Vergleich zur Schule**

Laut Daniel Peters kümmerte man sich in der Schule mehr um ihn und seine UK-spezifischen Hilfsmittel, als am Arbeitsplatz. Er nannte eine Lehrerin, die mit ihm ein Kommunikationsbuch gestaltete und pflegte. Zudem gab er eine weitere Lehrerin an, wobei er später auf die Frage, wie viele Personen sich in der Schule mit seinen UK-spezifischen Hilfsmitteln auskannten, nur von einer Person berichtete. In der Werkstatt gibt es laut Daniel Peters keine UK-Förderung, woran das liegt, weiß er nicht, wobei er sich z.B. neue Wörter selbst einspeichern kann. Des Weiteren besucht ihn ab und zu eine ehemalige Lehrerin und kümmert sich dann ebenfalls um seinen Talker.

#### **A1K3 (A2K4): UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule**

Daniel Peters führte an, dass man sich in der Schule besser mit seinen UK-spezifischen Hilfsmitteln auskannte, da es in der Werkstatt niemanden gibt, der sich mit seinem Talker auskennt.



### **A2K1: Nutzung UK-spezifischer Hilfen (des Talkers) am Arbeitsplatz**

Daniel Peters teilte mit, seinen Talker am Arbeitsplatz rein zu kommunikativen Zwecken einzusetzen. Seine Tätigkeit besteht darin Schrauben zu verpacken oder zu sortieren, die genaue Aufgabe wurde im Interview nicht geklärt, da diese irrelevant für das Interesse dieser Arbeit ist.

### **A2K2: Rolle von UK bei Findung des Arbeitsplatzes**

Daniel Peters gab an, keine Schwierigkeiten gehabt zu haben, einen Arbeitsplatz zu finden. Sein Talker hat dabei keine Rolle gespielt. Auf die Frage, ob er denke, er hätte auch Chancen auf einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gehabt, antwortete er nur, dass er gerne einen PC-Arbeitsplatz gehabt hätte. Er gab jedoch an, dass es in seiner Werkstatt keine PC-Arbeitsplätze gibt.

### **A2K3: Personen, die sich für UK-spezifische Arbeitsbedingungen einsetzen**

Laut Daniel Peters gibt es niemanden, der sich für eine Veränderung seines Arbeitsplatzes in Bezug auf PC-Arbeit einsetzt außer einer ehemaligen Lehrerin, welche ihn ab und zu besucht. Zudem gab er an, auch selbst schon Änderungswünsche vorgeschlagen zu haben, jedoch ist PC-Arbeit in seiner WfbM nicht möglich. Warum weiß er nicht.

### **Einstiegs- und Schlussfrage**

Auf die Frage, was es für ihn bedeute Arbeit gefunden zu haben antwortete er, dass er dies gut findet, fügte jedoch ein „manchmal“ hinzu. Mit seinem Arbeitsplatz ist er nicht sonderlich zufrieden, da er lieber einen PC-Arbeitsplatz hätte.

### **5.2.2.3 Zusammenfassung und Interpretationen**

Daniel Peters kann mit seinem Talker gut kommunizieren und tut dies eben auch in der Werkstatt. Er benötigt hierzu keine Personen mit UK-spezifischen Fachkenntnissen.

Seine Aussagen, dass er am Arbeitsplatz keine UK-spezifische Förderung erhält und sich mit seinem Talker niemand auskennt würden die aus der Literatur erarbeiteten Annahmen stützen,

dass es im Arbeitsleben an UK-spezifischem Fachwissen mangelt. Auch dass laut Daniel Peters in seiner WfbM keine PC-Arbeitsplätze vorhanden sind und die Werkstatt ihm solch einen Arbeitsplatz verwehrt, deutet entweder auf nicht vorhandenes UK-spezifisches Fachwissen oder fehlende personelle Ressourcen hin.

Neben diesen Interpretationen, welche auf der Grundlage Daniel Peters' subjektiver Erfahrungen getätigt wurden, kommen nun noch Informationen aus dessen Umfeld hinzu. Diese Informationen ergaben sich durch E-Mail-Kontakt und besagen, dass Daniel Peters von außerhalb der WfbM sehr wohl zugetraut wird, PC-Arbeit zu verrichten, da er zu Hause seinen Talker auch in Verbindung mit einem PC nutzt. Die Aussage Daniel Peters', dass sich in der Schule eine Person mit seinen UK-spezifischen Mitteln auskannte, wurde dadurch ergänzt, dass eine Lehrerin mit ihm ein Kommunikationsbuch führte und zu einem späteren Zeitpunkt eine weitere Lehrerin sich um die Anschaffung eines Talkers bemühte und Daniel Peters darin förderte. Diese geringe Anzahl von Personen lässt auf eine nichtvorhandene Institutionalisierung von UK an dessen ehemaliger Schule schließen und würde sich mit der aus der Literatur erarbeiteten Annahme decken, dass es sich an Schulen zumeist um einzelne Lehrkräfte handelt, welche über UK-spezifisches Wissen verfügen.

Vermutlich auf Grund der Tatsache, dass Daniel Peters mit seinen Händen Arbeit verrichten kann, ist er in dieser Werkstatt im Arbeitsbereich und nicht in der Fördergruppe untergebracht. Die Tatsache aber, dass er nach eigenen Angaben mit dieser vermutlich monotonen Arbeit nicht zufrieden ist und er selbst sich einen PC-Arbeitsplatz wünscht, würde die aus der Literatur erarbeitete Annahme stützen, dass viele Werkstätten nicht für die Zielgruppe von sehr schwer körperbehinderten Personen ausgerichtet sind, auch nicht für solche, die manuelle Arbeit verrichten können, da diese, vor allem bei durchschnittlicher Intelligenz, geistig unterfordert sind und somit der pädagogische Auftrag der WfbM in den Hintergrund gerät.

### **5.2.3 Interview 3**

#### **5.2.3.1 Personenbeschreibung und Bedingungen des Interviews**

Nora Deuser (Name geändert) ist 19 Jahre alt und macht seit über einem Jahr ein Praktikum an einer Einrichtung für Unterstützte Kommunikation an einer Hochschule. Auf Grund ihrer sehr schweren körperlichen Behinderung ist Nora Deuser nicht in der Lage sich lautsprachlich

zu äußern. Sie kommuniziert mit Hilfe eines *MyTobii P10*, welchen sie per Augensteuerung bedient. Dabei ist Nora noch nicht so weit, ihre Gedanken frei und differenziert auszudrücken, weshalb sie jemanden benötigt, der ihre körpereigenen Zeichen interpretiert und mit Hilfe von Stichworten, welche sie über ihren Talker gibt, die Botschaft kokonstruiert. Den *MyTobii* besitzt sie seit ca. zweieinhalb Jahren, wobei sie erst seit Beginn ihres Praktikums intensiv in der Arbeit mit diesem gefördert wird. Zuvor besaß sie einen *Aladin Talk*, welchen sie per Zwei-Tasten-Scanning bediente. Nora Deusers *MyTobii* stellt einen vollwertigen PC dar, mit welchem sie z.B. auch E-Mails empfangen und versenden kann.

Nora Deuser ist auf einen Rollstuhl angewiesen. Sie besuchte bis zum 17. Lebensjahr eine integrative Schule, die letzten zwei Schuljahre verbrachte sie an einer Sonderschule.

Das Interview fand in der Einrichtung für Unterstützte Kommunikation statt, in welcher Nora Deuser ihr Praktikum macht. Zugewiesen waren noch drei Mitarbeiter dieser Einrichtung, wobei einer dieser Mitarbeiter eine langjährige Bezugsperson Nora Deusers darstellt, weshalb dieser die Kokonstruktion ihrer Botschaften übernahm. In diesem Interview ließen sich teilweise Aussagen von Nora Deuser und die des kokonstruierenden Mitarbeiters schwer unterscheiden, da Nora Deuser diesen häufig aufforderte über ein bestimmtes Thema zu erzählen. Jedoch wurde stets abgeklärt, ob Nora mit dem was gesagt wurde einverstanden war.

### 5.2.3.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse des Interviews werden nun an Hand der gebildeten Kategorien vorgestellt.

#### **A1K1: Nutzung von UK (des Talkers) zur Kommunikation am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule**

Nora Deuser gab an, dass sie ihren Talker nicht so häufig zur Kommunikation verwendet, jedoch weitaus mehr, als dies in ihrer Schulzeit der Fall war. Vor allem mit ihrem vorherigen Talker kam sie auf Grund der Tastenbedienung nicht gut zurecht.

#### **A1K2: Personen, die UK-Förderung am Arbeitsplatz anbieten – Vergleich zur Schule**

Nora Deuser teilte mit, dass es an ihrer Schule keine UK-Förderung gab. Ihr damaliger Talker wurde nicht durch die Schule vermittelt. An ihrem Arbeitsplatz gibt es hingegen mehrere Personen, welche sich mit ihr und ihrem Talker beschäftigen.

### **A1K3 (A2K4): UK-spezifisches Fachwissen am Arbeitsplatz – Vergleich zur Schule**

Laut Nora Deuser kennt man sich an ihrem Arbeitsplatz besser mit ihrem Talker aus, als in der Schule, da sich dort niemand damit auskannte.

### **A2K1: Nutzung UK-spezifischer Hilfen (des Talkers) am Arbeitsplatz**

Nora Deuser führte an, dass man bei ihr UK-spezifische Hilfsmittel, wie beispielsweise Talker und *BigMacks* ausleihen kann. Wenn jemand den Raum betritt, hat sie vorgefertigte Aussagen wie beispielsweise „Hallo, kann ich Ihnen helfen?“ auf dem *MyTobii*. Auf die Frage nach weiteren Hilfen, gab sie an, dass sie am Arbeitsplatz immer eine Assistenz hat. Des Weiteren testet sie mit verschiedenen Mitarbeitern der Hochschule verschiedene Seiten auf dem *MyTobii*.

### **A2K2: Rolle von UK bei Findung des Arbeitsplatzes**

Nora Deuser gab an, dass sie ihren Arbeitsplatz ohne ihren Talker nicht bekommen hätte, da sie nicht sprechen kann, dies jedoch für die Ausleihe der UK-spezifischen Geräte notwendig ist. Zudem gab Nora Deuser an, auch im Rahmen ihres Praktikums Vorträge über ihr Leben zu halten, was ohne Talker nicht möglich wäre.

### **A2K3: Personen, die sich für UK-spezifische Arbeitsbedingungen einsetzen**

Nora Deuser teilte mit, dass sie zuvor ein einwöchiges Praktikum in der Einrichtung für Unterstützte Kommunikation an der Hochschule absolviert hat. Dieses Praktikum kam auf Grund des kokonstruierenden Mitarbeiters zu Stande, welcher Nora schon sehr lange kennt. Am Arbeitsplatz selbst gab Nora Deuser die Mitarbeiter der Einrichtung für Unterstützte Kommunikation an, welche sich um ihre UK-spezifischen Arbeitsbedingungen kümmern. Auf die Frage, ob sie selbst schon einmal Änderungswünsche vorgeschlagen hat, verwies Nora Deuser auf die Seite des *MyTobii*, auf welcher die Aussagen für die Ausleihe der UK-spezifischen Geräte hinterlegt sind. Diese wurde gemeinsam mit ihr erarbeitet.

### **Einstiegs- und Schlussfrage**

Nora Deuser gab an, mit ihrem Arbeitsplatz sehr zufrieden zu sein. Als Änderungswunsch äußerte sie, dass sie sich selbst mit Hilfe des *MyTobiis* noch differenzierter ausdrücken können möchte.

### **5.2.3.3 Zusammenfassung und Interpretationen**

Die Aussagen von Nora Deuser, dass sie ihren Talker weitaus mehr an ihrem Arbeitsplatz einsetzt, als in ihrer Schulzeit und auch dort mehr gefördert wird, als sie dass in der Schule jemals wurde, lassen sich einerseits dadurch erklären, dass Nora Deuser mit ihrem alten Talker nicht gut zurecht kam, sowie dadurch, dass sie den größten Teil ihrer Schulzeit eine Schule besuchte, in der wenig sonderpädagogisches bzw. UK-spezifisches Fachwissen vorhanden war. Andererseits war es nicht anders zu erwarten, dass das UK-spezifische Fachwissen an einer Einrichtung für Unterstützte Kommunikation sehr hoch ist und Nora Deuser sehr gut gefördert wird. Informationen der Mitarbeiter dieser Einrichtung besagen, dass sie erst seit Beginn ihres Praktikums intensiv in der Arbeit mit ihrem *MyTobii* gefördert wird, weshalb es während ihres Praktikums auch stets darum geht ihre kommunikativen Fähigkeiten mit Hilfe des Talkers zu erweitern.

Ihre Tätigkeit im Praktikum als Person, bei welcher man UK-spezifische Geräte ausleihen kann ist ihre jetzige Haupttätigkeit. Zuvor testete sie, laut Mitarbeiter der Einrichtung, im Rahmen eines Forschungsprojekts der Hochschule verschiedene Seiten des *MyTobii*. Es handelt sich also um einen Dienstleistungsarbeitsplatz, weniger um PC-Arbeit.

Dieser kam zu Stande auf Grund der Bekanntschaft zu einem Mitarbeiter der Einrichtung.

Dennoch ist allen Beteiligten klar, dass es sich bei diesem Praktikum um ein befristetes handelt, zumal Nora Deuser laut Mitarbeiter der Einrichtung keine Vergütung mehr bekommen kann. Es gab schon Gespräche mit einer WfbM, welche Nora Deuser jedoch ohne persönliche Assistenz in die Fördergruppe aufnehmen würden. Auch wenn sich Nora Deuser noch nicht so differenziert und unabhängig ausdrücken kann, so wären doch bei weiterer Förderung PC-Arbeiten denkbar, oder eben eine Arbeit im Dienstleistungsbereich, beispielsweise an einem ausgelagerten Arbeitsplatz einer WfbM.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Die drei Interviewpartner sind auf Grund ihrer Expertenrolle in gewisser Weise repräsentativ für ihre Gruppe. Es muss zwar erwähnt werden, dass auf Grund der geringen Anzahl von Interviewpartnern im Wesentlichen keine pauschalisierenden Rückschlüsse gezogen werden können und die aus der Literatur erarbeiteten Annahmen somit nicht bestätigbar sind. Jedoch stellt sich die Frage an Hand der Tatsachen, dass Dirk Ellers Arbeitsplatz der erste PC-Arbeitsplatz in seiner WfbM war, Daniel Peters seinen gewünschten PC-Arbeitsplatz nicht bekommt und Nora Deusers berufliche Zukunft nicht gesichert ist, ob sich im beruflichen Bereich in Bezug auf UK-spezifisches Fachwissen sehr viel getan hat, zumal die zwei Interviewpartner, welche in einer WfbM arbeiten, das dortige UK-spezifische Fachwissen als äußerst gering einschätzen. Es bleiben die Positivbeispiele Dirk Eller und Nora Deuser, welche durch ein engagiertes Umfeld eine sie fordernde, im Falle Dirk Ellers sogar vorerst gesicherte, Arbeitsstelle gefunden haben.

Das Problem bleibt jedoch für solche Personen, die nicht über ein derart engagiertes Umfeld verfügen sowie für solche, welche auf Grund von weniger freien kommunikativen Möglichkeiten zwar nicht unbedingt in die fokussierte Zielgruppe dieser Arbeit passen, dennoch erwähnt werden müssen, da diese eventuell noch weniger Möglichkeiten haben zu ihren Rechten zu gelangen.

Für Tagesförderstätten und Werkstätten bleibt zu fordern, dass deren Mitarbeiter UK-spezifisch geschult werden müssen, sodass diese UK-Nutzer weiter fördern und potenzielle UK-Nutzer zu ihrem Recht auf Kommunikation verhelfen können. Des Weiteren müssen sich dort Konzepte überlegt werden, wie UK-Nutzer im Arbeitsbereich der WfbM einer sinnvollen Tätigkeit nachgehen können, was beispielsweise durch Talker und PC bei Menschen mit sehr schweren Körperbehinderungen und durchschnittlicher Intelligenz ermöglicht werden kann. Theoretisch wäre durch eine Verschiebung von Menschen mit einer Behinderung von der Fördergruppe in den Arbeitsbereich der WfbM mit Hilfe UK-spezifischer Mittel in der Fördergruppe weniger Personal notwendig, welches in die WfbM wechseln könnte, um eine dortige Betreuung zu gewährleisten.

Jedoch auch im Rahmen der TFS können in diesem Bereich durchaus sinnvolle Tätigkeiten gefunden werden, selbst wenn diese keine Einrichtung der beruflichen Rehabilitation darstellt. Eine weitere wichtige Forderung wäre die bessere Vernetzung von WfbMs mit umliegenden Schulen und einer anschließenden Absprache über ein einheitliches UK-spezifisches Konzept. Voraussetzung hierfür wäre allerdings die Institutionalisierung von Unterstützter

Kommunikation an Schulen und Werkstätten, wobei die Gemeinnützigen Werkstätten in Köln hier als Vorbild dienen könnten. Überhaupt deuten die Aussagen von Dirk Eller und Daniel Peters, dass diese an ihrer Schule zwar UK-Förderung erhalten haben, sich dies dabei jedoch auf einige wenige fachkundige Lehrkräfte beschränkte, darauf hin, dass Institutionalisierungen von UK an Schulen weiter vorangetrieben werden müssen.

Darüber hinaus wäre wünschenswert, dass sich auch der erste Arbeitsmarkt unterstützenden Menschen öffnet. Eine berechtigte Forderung wäre hier sicherlich die drastische Erhöhung der Ausgleichsabgabe, wobei dies sicher nur ein Anfang wäre. UK-spezifische Aufklärung wäre notwendig. Einen Beitrag hierzu könnte das Verbundprojekt GiWA (Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit) leisten, welches seit über zwei Jahren läuft und im März 2010 enden soll. Es setzt sich im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter anderem mit den Möglichkeiten und Perspektiven auseinander, die sich UK-Nutzern im beruflichen Bereich bieten. Auf der dazugehörigen Internetseite ist zu lesen: *„Im Ergebnis soll ein Organisationsentwicklungshandbuch zur Implementierung betrieblicher Weiterbildungssysteme und Personalentwicklungsstrategien in Werkstätten für Behinderte entwickelt werden. Darüber hinaus soll eine Handreichung für Betriebe erstellt werden, die kommunikationsbeeinträchtigte Menschen beschäftigen (wollen) und nicht zuletzt die Definition von moderner Grundbildung für unterstützenden Menschen in Bezug auf den ersten Arbeitsmarkt herausgearbeitet werden“* (vgl. Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit o.J., o.S.).

Dieses Projekt macht Hoffnung für die beruflichen Perspektiven von UK-Nutzern einerseits, wie auch für die Verbesserung des UK-spezifischen Fachwissens im nachschulischen, vor allem beruflichen Bereich, welches Menschen ohne oder mit schwer verständlicher Lautsprache die Chance gibt, ihr Recht auf Kommunikation wahrzunehmen.

Vielen Dank an:

die drei Interviewpartner für ihre Bereitschaft und somit Mitarbeit an dieser Arbeit sowie an  
Stephanie Krahn, Prof. Dr. Hans Weiß, Alexander Engelhardt, Markus Knab, Margarethe  
Geara, Lars Tiedemann, Verena Stepper, Rüdiger Worsch, Juliane Disque & Rebecca Bauser.



## 7. Literatur- und Quellenverzeichnis

Almon, M.: Eine befriedigende Arbeit? In: Unterstützte Kommunikation. 2000, H. 3, S. 17.

Baunach, M.: Unterstützte Kommunikation und Beruf ?! Machen wir uns nichts vor. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 09.003.001-09.005.001.

Benetz, J.: Ich möchte mit dir sprechen... In: Birngruber, C./Arendes, S. (Hrsg.): Werkstatt Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe 2009, S. 61-65.

Boemer, K./Willert, D.: Unterstützte Kommunikation in einer Werkstatt für behinderte Menschen. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 09.006.001-09.010.001.

Braun, U.: Besonderheiten in Gesprächssituationen. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 01.026.002-01.026.006.

Braun, U.: ISAAC's Erste Worte. In: Unterstützte Kommunikation. 2000, H. 3, S. 3.

Braun, U./Baunach, M.: Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule. In: Wilken, E. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Stuttgart 2006, S. 95-108.

Braun, U.: Was ist Unterstützte Kommunikation? In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 01.003.001- 01.005.001.

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V.: Belegte Plätze nach Behinderungsarten. 2009. Quelle: <http://www.bagwfbm.de/category/34> (04.01.10)

Bünk,C./Baunach, M.: Unterstützte Kommunikation in der Schule. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 08.003.001-08.011.001.

Bünk, C./Sesterhenn, C./Liesen, I.: Elektronische Kommunikationshilfen mit dynamischen Displays im Vergleich. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 04.005.001-04.023.001.

BVerfGE 97, 1998.

Ertl, O.: Nie wieder sprachlos. In: Unterstützte Kommunikation. 2000, H. 3, S. 18-19.

Flürenbrock, A./Tuschen, B.: Ist Talken cool? Erfahrungen einer Talkergruppe. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 04.028.001-04.033.001.

Gallé, B.: Sprachentwicklung des Kindes als Grundlage der Kommunikation. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 07.006.001-07.008.001.

Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit: Unterstützte Kommunikation (UK) – den Erwerb kommunikativer Kompetenzen und Grundbildung von Schwerstbehinderten mit UK ermöglichen. O.J. Quelle: [http://www.giwaggrundbildung.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=90&Itemid=109](http://www.giwaggrundbildung.de/index.php?option=com_content&task=view&id=90&Itemid=109). (19.01.10)

Helbock, R./Pfeil, S.: „Willkommen im Postlädlele“ – Partizipationsmöglichkeiten bei beruflichen Tätigkeiten von unterstützt kommunizierenden Erwachsenen. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 09.014.001-09.018.001.

Heldt, S.: Die Bedeutung der Kommunikation für die Entwicklung von Selbstkonzept und Persönlichkeit. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 12.008.001-12.012.001.

Hinz, A./Boban, I.: Integrative Berufsvorbereitung. Neuwied und Berlin 2001.

Hoffmann-Schöneich, B.: Elektronische Kommunikationshilfen in der Praxis. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 04.024.001-04.027.001.

Klein, F./Poyraz, M./Demir, E.: UK in der Berufswelt – Erfahrungen von Experten in eigener Sache. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 09.011.001-09.013.001.

Konrad, H.: Spracherwerbsprobleme nichtsprechender Kinder. In: Wilken, E. (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Stuttgart 2006, S. 47-67.

Kristen, U.: Persönlichkeitsentwicklung unter erschwerten Bedingungen. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 07.008.002-07.008.007.

Kristen, U.: Praxis Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf 2005.

Lage, D.: Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Bad Heilbrunn 2006.

Lage, D.: Entstehungsgeschichte der Unterstützten Kommunikation. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 15.002.002-15.002.010.

Leber, I.: Unterstützte Kommunikation – Wozu eigentlich? In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 01.027.001-01.032.001.

Lelgemann, R.: Gestaltungsprozesse im Bereich der beruflichen Rehabilitation für Menschen mit sehr schweren Körperbehinderungen als Herausforderung der Werkstätten für Behinderte und Tagesförderstätten. Aachen 1999.

Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel 2002.

Ortland, B.: Systemisch-konstruktivistische Implikationen für die (schulische) Arbeit mit so genannten körperbehinderten Menschen, die nicht oder kaum über Lautsprache verfügen. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 08.017.003-08.017.012.

Pivit, C.: Individuelle Kommunikationssysteme. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 01.006.001-01.017.001.

Pivit, C./Arbeitskreise Unterstützte Kommunikation an den Schulen für Geistigbehinderte, Körperbehinderte und Blinde im Regierungsbezirk Detmold (NRW): Empfehlungen zur Durchführung von Fördermaßnahmen im Bereich Unterstützte Kommunikation an Schulen. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2004, S. 08.018.002-08.018.005.

Renner, G.: Theorieentwicklung in der Unterstützten Kommunikation. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 15.002.011-15.002.017.

Seiler, A.: Unterstützte Kommunikation und Beruf. In: Unterstützte Kommunikation. 2000, H. 3, S. 11.

Seiler-Kesselheim, A.: Aufgabenfelder zur Weiterentwicklung von UK-Beratungsangeboten. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 12.038.002-12.038.008.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2007/2008. 2009. Quelle: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_SoPae\\_2007\\_Werte.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_2007_Werte.pdf). (04.01.10.)

Spiekermann, A.: Grundsätzliches und Spezielles über elektronische Kommunikationshilfen. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 04.003.001-04.004.001.

Stadler, H.: Rehabilitation bei Körperbehinderung. Stuttgart/Berlin/Köln 1998.

Steinforth-Espelage, B.: Unterstützte Kommunikation als Baustein beruflicher Integration in der Werkstatt für behinderte Menschen. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 09.010.002-09.010.007.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

Theuss, O./Baunach, M.: UK und Job. In: Unterstützte Kommunikation. 2000, H. 3, S. 5-9.

Von Holzen, V.: Fabiennes Hilfe, sich im Alltag zurecht zu finden. In: Birngruber, C./Arendes, S. (Hrsg.): Werkstatt Unterstützte Kommunikation. Karlsruhe 2009, S. 54-60.

Weid-Goldschmidt, B.: Profis in eigener Sache – Ein Ausbildungsprojekt für UK-Co-Referenten-AnwärterInnen. In: Von Loeper Literaturverlag/ISAAC - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 2008, S. 13.024.001-13.027.001.

Zimmer, R.: Selbstkonzept und Identität – Schlüsselbegriffe psychomotorischer Förderung. In: Mertens, K. (Hrsg.): Psychomotorik – Grundlagen und Wege zur Förderung. Dortmund 2002, S. 68-76.

## **Interviewleitfaden**

### **1.) Was bedeutet es für Sie einen Arbeitsplatz gefunden zu haben?**

### **2.) Wie nutzen Sie UK (ihren Talker) am Arbeitsplatz?**

- 2.1) Was arbeiten Sie genau?
- 2.2) Benötigen Sie ihren Talker zum Arbeiten?
- 2.3) (Wenn ja:) In welchen Situationen benötigen Sie diesen?
- 2.4) Benötigen Sie andere Hilfsmittel zum Arbeiten?
- 2.5) (Wenn ja:) In welchen Situationen benötigen Sie diese?
- 2.6) Sprechen Sie viel mit ihrem Talker am Arbeitsplatz?
- 2.7) In welchen Situationen sprechen Sie mit ihrem Talker am Arbeitsplatz?

### **3.) Wie haben Sie ihre Arbeitsstelle bekommen?**

- 3.1) War es bei Eintritt in das Berufsleben schwierig für Sie eine Arbeit zu finden?
- 3.2) Hat Ihnen ihr Talker dabei geholfen einen Arbeitsplatz zu finden?
- 3.3) (Wenn ja:) Wie hat Ihnen ihr Talker dabei geholfen einen Arbeitsplatz zu finden?
- 3.4) Haben Ihnen andere Hilfsmittel dabei geholfen einen Arbeitsplatz zu finden?
- 3.5) (Wenn ja:) Wie hat Ihnen diese dabei geholfen einen Arbeitsplatz zu finden?
- 3.6) Glauben Sie, ohne ihren Talker oder andere UK-Maßnahmen hätten Sie Arbeit gefunden?
- 3.7) Gab es bestimmte Personen, die Sie bei der Arbeitsplatzsuche besonders unterstützt haben?
- 3.7) (Wenn ja:) Wie hat/haben diese Person/en Sie dabei unterstützt?
- 3.8) Hätten Sie Chancen gehabt eine Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt zu bekommen?
- 3.9) (Wenn nein:) Wieso nicht?

### **4.) Wer trägt in Bezug auf die Nutzung von UK (ihres Talkers) zu ihren Arbeitsbedingungen bei?**

- 4.1) Gibt es bestimmte Personen (sowohl innerhalb, als auch außerhalb des Arbeitsplatzes), die sich für ihre Arbeitsbedingungen in Bezug auf die Nutzung von UK (ihres Talkers) einsetzen?
- 4.2) (Wenn ja:) Wie tragen diese Personen dazu bei/haben dazu beigetragen?

- 4.3) Haben Sie selbst schon einmal Änderungswünsche vorgeschlagen?
- 4.4) (Wenn ja:) Wurden diese berücksichtigt?
- 4.5) Haben sich Arbeitsbedingungen in Bezug auf UK verändert, seit Sie mit ihrer Arbeit begonnen haben?

**5.) Haben sich die Bedingungen der Nutzung von UK (ihres Talkers) im Vergleich zu ihrer Schulzeit verändert?**

- 5.1) Haben Sie UK-spezifische Hilfsmittel (ihren Talker) in der Schule häufiger oder seltener, als an ihrem Arbeitsplatz eingesetzt?
- 5.2) (Eventuell:) Woran, glauben Sie, liegt das?
- 5.3) Haben Sie mit Hilfe von UK (ihres Talkers) in der Schule häufiger oder seltener, als an ihrem Arbeitsplatz gesprochen?
- 5.4) (Eventuell:) Woran, glauben Sie, liegt das?
- 5.5) Gab es in der Schule jemand, der Sie in Bezug auf UK (ihren Talker) gefördert hat, z.B. in Bezug auf Talkertraining oder Vokabularpflege?
- 5.6) Gibt es am Arbeitsplatz jemanden der dies tut?
- 5.7) (Wenn nein:) Woran, glauben Sie, liegt das?
- 5.7) Haben Sie das Gefühl, in der Schule kannte man sich besser mit UK (Talkern) aus, oder an ihrem Arbeitsplatz?
- 5.8) Handelt es sich am Arbeitsplatz um einzelne Personen, oder um viele, die sich gut mit UK (ihrem Talker) auskennen?
- 5.9) Handelte es sich in der Schule um einzelne Personen, oder um viele, die sich gut mit UK (ihrem Talker) auskannten?

**6.) Sind Sie mit ihrer Arbeit zufrieden bzw. gibt es etwas, das Sie daran gerne ändern würden?**

**Vielen Dank für das Gespräch!**

## **Sondierungsfragebogen**

- 1.) Wie alt sind Sie?
- 2.) Wann haben Sie begonnen zu arbeiten?
- 3.) Haben Sie die Arbeitsstelle seitdem gewechselt? (Wenn ja: Warum?)
- 4.) Wann sind Sie aus der Schule gekommen?
- 5.) Eventuell: Was haben Sie dazwischen gemacht?
- 6.) Haben Sie noch andere berufliche Nebentätigkeiten?
- 7.) Was für einen Talker benutzen Sie?
- 8.) Seit wann besitzen Sie diesen?
- 9.) Wie haben Sie vorher kommuniziert?
- 10.) Bevor es losgeht: Soll ich Ihren Namen in der Arbeit verschlüsseln?

## Interview 1 – Transkript

*I: Okay Dirk (Name geändert), dann fange ich mal an zu fragen, und zwar die erste Frage wäre: Wie nutzt du deinen Talker am Arbeitsplatz?*

D.E.: Ich arbeite am Computer und mit dem Talker.

*I: Also du benutzt den Talker mit dem PC verbunden?*

D.E.: (nickt)

*I: Was machst du da genau am PC? So als Beispiel.*

D.E.: Ich habe eine Zeit lang am ein Busplan geschrieben.

*I: Und außer dem Busplan?*

D.E.: Verschiedene Sachen.

*I: Kannst du mir ein Beispiel nennen?*

D.E.: Die Betreuer gehen nächstes Jahr auf eine Fortbildung. Da habe ich wer wann da hingehen muss geschrieben.

*I: Ah, okay. Brauchst du deinen Talker zum Arbeiten, also machst du auch andere Sachen, quasi ohne Talker?*

D.E.: Nein.

*I: Okay. Hast du noch andere Hilfsmittel zum Arbeiten, außer jetzt Rollstuhl oder so, ich meine schon UK-Hilfsmittel?*

D.E.: Nein.

*I: Okay. Sprichst du viel mit dem Talker am Arbeitsplatz?*

D.E.: Ja.

*I: Ja? Und in welchen Situationen? Ich meine eher in der Pause oder jetzt auch während dem Arbeiten mit anderen Leuten?*

D.E.: Ja.



*I: Also beides?*

D.E.: (nickt)

*I: Okay. Mir fällt gerade auf, ich habe die erste Frage vergessen zu stellen. Das wäre eigentlich die Einstiegsfrage gewesen. Was bedeutet es für dich, dass du einen Arbeitsplatz gefunden hast?*

D.E.: Super.

*I: Das ist eindeutig, okay. Wie hast du damals die Arbeitsstelle bekommen?*

D.E.: Ich war bei einem Praktikum dort.

*I: In der WfbM?*

D.E.: (nickt)

*I: Okay. War es da schwierig für dich Arbeit zu finden? In der WfbM, am Anfang?*

D.E.: Ja.

*I: Okay, warum?*

D.E.: Sie wussten nicht, wie – Oh, ich habe mich vertippt. Einen Moment bitte. – was ich machen könnte.

*I: Okay. Hat dir dann der Talker dabei geholfen, dass du dann was machen konntest?*

D.E.: Ja.

*I: Okay. Aber du hattest quasi die Arbeit schon bevor sie genau wussten, was du jetzt machen kannst?*

D.E.: Ja.

*I: Okay. Gab es bestimmte Personen, die dir da geholfen haben, bei der Arbeitsplatzsuche vor allem jetzt?*

D.E.: Ja.

*I: Okay und wer?*

D.E.: Der M.

*I: Der M., okay. Und von zu Hause?*

D.E.: Ja, mein Papa.

*I: Okay. Wie haben dich die zwei da unterstützt, Arbeit zu finden und einen Arbeitsplatz zu bekommen?*

D.E.: M. und ich haben mal ein Brief geschrieben.

*I: An die WfbM?*

D.E.: (nickt)

*I: Okay. Meinst du, du hättest, wenn du keinen Talker hättest, meinst du, du hättest dann eine Arbeit gefunden? Wie schätzt du das ein?*

D.E.: Ja.

*I: Okay. Aber wahrscheinlich dann halt nicht am PC, oder?*

D.E.: Nein.

*I: Was glaubst du, hättest du dann gemacht? Kannst du dir da was vorstellen?*

D.E.: Weiß nicht.

*I: Okay.*

D.E.: Ich kann ja mit den Hände nicht viel machen.

*I: Okay. Meinst du, du hättest Chancen gehabt, oder noch, auf dem ersten Arbeitsmarkt was zu bekommen, also nicht in der WfbM, sondern irgendwo anders?*

D.E.: (zögert)

*I: Schwer zu beantworten, gell?*

D.E.: Weiß nicht.

*I: Okay. Wer oder was trägt bei der Benutzung von deinem Talker zu deinen Arbeitsbedingungen bei? Gibt es zum Beispiel bestimmte Personen in der Werkstatt, die sich für deine Arbeitsbedingungen einsetzen, die sich jetzt zum Beispiel darum kümmern, wie du den Talker nutzen kannst oder neue Wörter einspeichern?*

D.E.: Ja.

*I: Gibt es in der Werkstatt Leute?*

D.E.: (nickt)

*I: Die sich auch mit dem Talker auskennen?*

D.E.: (nickt)

*I: Okay. Was machen die dann? Zum Beispiel damals, du hast ja gesagt, am Anfang wussten sie noch nicht was du machen kannst.*

D.E.: (nickt)

*I: Genau, wer hat dann dafür gesorgt, dass es was gibt, was du machen kannst?*

D.E.: Die Werkstatt.

*I: Die hat dafür gesorgt?*

D.E.: (nickt)

*I: Und zum Beispiel der M. oder dein Vater? Haben die da auch was gemacht?*

D.E.: Ja. Ich musste mein Arbeitsplatz selbst mitbringen.

*I: Den PC?*

D.E.: Ja.

*I: Gab es vorher keinen PC da?*

D.E.: Doch.

*I: Okay. Aber den konntest du nicht mit dem Talker bedienen, oder hat schon jemand anderes daran gearbeitet?*

D.E.: Ja.

*I: Das ging nicht mit dem Talker?*

D.E.: (nickt)

## Anhang

*I: Okay. Wer wusste dann wie das Ganze funktioniert, mit Talker und Computer? Wer hat dir den Arbeitsplatz dann eingerichtet?*

D.E.: Papa.

*I: Okay. Das hat da niemand von der Werkstatt gemacht?*

D.E.: (nickt)

*I: Okay. Hast du selbst schon mal Änderungswünsche vorgeschlagen, bei dem, was du arbeitest? Also irgendwie, du willst lieber das machen oder...*

D.E.: Nein.

*I: Okay. Haben sich deine Arbeitsbedingungen in Bezug auf UK oder deinen Talker verändert, seit du mit der Arbeit begonnen hast? Also seit du am PC arbeitest nicht, oder?*

D.E.: (nickt)

*I: Ist ja auch noch nicht so lange. Im Vergleich zur Schule, was meinst du hat sich da verändert in der Nutzung von deinem Talker?*

D.E.: (zögert)

*I: Soll ich genauer fragen?*

D.E.: (nickt)

*I: Okay. Meinst du, du hast den Talker in der Schule häufiger oder am Arbeitsplatz häufiger, wo hast du ihn häufiger eingesetzt?*

D.E.: Beides.

*I: Beides. Du benutzt ja den Talker zum Arbeiten, deswegen benutzt du ihn ja eigentlich laufend beim Arbeiten. Aber wo hast du mehr gesprochen mit dem Talker? Was meinst du?*

D.E.: Beides.

*I: Also kein Unterschied.*

D.E.: (nickt)

## Anhang

*I: Okay, gut. Gab es in der Schule jemanden, der sich immer um deinen Talker gekümmert hat, und da zum Beispiel mit dir trainiert hat und neue Vokabeln eingespeichert hat und so was?*

D.E.: Ja.

*I: Okay, wer war das?*

D.E.: Der M.

*I: Okay. Gibt es am Arbeitsplatz jemand, der so was mit dir macht?*

D.E.: Ja.

*I: Ja? Also speichert auch, zum Beispiel wenn es jetzt, kann ja sein, neue Personen gibt, die in die Werkstatt kommen oder so was. Speichert mit dir dann jemand in der Werkstatt neue Wörter ein?*

D.E.: Ja.

*I: Okay. Das heißt, also es kennt sich jemand mit deinem Talker aus?*

D.E.: (nickt)

*I: Hast du das Gefühl, dass man sich in der Schule mit deinem Talker besser auskannte oder am Arbeitsplatz?*

D.E.: Schule.

*I: In der Schule kannte man sich besser aus?*

D.E.: (nickt)

*I: Ja, okay. Woran meinst du liegt das? Also, hat man mehr Zeit gehabt dafür in der Schule oder kannten die sich einfach besser aus? Was meinst du?*

D.E.: Ja.

*I: Was ja?*

D.E.: Sie kannten sich besser aus.

*I: In der Schule?*

D.E.: (nickt)

*I: Okay. Am Arbeitsplatz, sind das eher, die sich damit auskennen, mit deinem Talker, ist das eine einzelne Person, sind das alle oder sind das mehrere. Was meinst du?*

D.E.: Einer.

I: Einer?

D.E.: (nickt)

*I: Okay. Der kennt sich dann gut aus?*

D.E.: (nickt)

*I: Ist der dann immer da, oder?*

D.E.: Ja. Er ist mein Assistent?

*I: Ah, Arbeitsassistent?*

D.E.: (nickt)

*I: Kommt der überhaupt dann von der Werkstatt? Ist der denn in der Werkstatt angestellt?*

D.E.: Nein.

*I: Ah, okay. Weißt du von wo der angestellt ist?*

D.E.: Vom ISB.

*I: Ah, okay. Also das heißt, die Leute, die in der Werkstatt arbeiten, also die von der Werkstatt eingestellt sind, kennt sich da jemand aus mit deinem Talker? Macht da jemand was damit?*

D.E.: Nein.

*I: Okay, also schon die Assistenz.*

D.E.: (nickt)

*I: Wie war das in der Schule, kannten sich da alle mit deinem Talker aus, oder waren das auch eher einzelne Personen oder mehrere? Wie war es da?*

D.E.: Mehrere.

*I: Mehrere?*

D.E.: (nickt)

*I: Okay, aber jetzt alle oder was schätzt du so?*

D.E.: Nein. Zwei. Drei

*I: Zwei bis drei Leute?*

D.E.: (nickt)

*I: Okay. Dann kommt eigentlich schon die letzte Frage. Bist du zufrieden mit deinem Arbeitsplatz?*

D.E.: Ja.

*I: Gibt es irgendwas, was du ändern würdest, was du denkst, das könnte noch besser sein?*

D.E.: Nein.

*I: Du bist voll zufrieden?*

D.E.: (nickt)

*I: Ja, dann danke für das Gespräch.*

D.E.: Bitte.

## Interview 2 - Transkript

*I: Okay Daniel (Name geändert), dann fange ich einfach mal an mit der ersten Frage. Und zwar heißt die Frage: Was bedeutet es für dich, dass du einen Arbeitsplatz gefunden hast?*

*D.P.: Gut.*

*I: Okay. Also findest du es gut, dass du einen gefunden hast?*

*D.P.: Manchmal.*

*I: Manchmal, okay. Aber du findest es besser, als wie wenn du keinen hättest?*

*D.P.: Ja.*

*I: Okay. Dann frage ich dich zu deinem Arbeitsplatz selber. Wie benutzt du denn deinen Talker am Arbeitsplatz? Also, was machst du denn genau beim Arbeiten?*

*D.P.: Arbeit.*

*I: Okay, kannst du mir ein Beispiel sagen, was du genau machst?*

*D.P.: (zeigt auf seinen Rollstuhl)*

*I: Was meinst du? Soll ich dich wo hin schieben? Schrauben?*

*D.P.: Ja.*

*I: Ah, okay. Das heißt du sortierst Schrauben, verpackst Schrauben, irgendwie so?*

*D.P.: Ja.*

*I: Okay. Machst du noch was mit deinem Talker beim Arbeiten?*

*D.P.: Ja. Scheiße. Leute.*

*I: Was meinst du? Du meinst Leute beschimpfen?*

*D.P.: Ja.*

*I: Okay, aber du, du arbeitest nicht mit dem Talker, also du machst nichts am PC?*

*D.P.: Nein.*



## Anhang

*I: Okay. Also du machst das mit den Schrauben?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Hast du da andere Hilfsmittel zum Arbeiten? Irgendwas?*

D.P.: Nein.

*I: Okay. Hast du den Talker beim Arbeiten immer bei dir?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Sprichst du viel mit dem Talker am Arbeitsplatz?*

D.P.: Ich habe das nicht verstanden. Bitte nochmal sagen.

*I: Ob du mit dem Talker, also am Arbeitsplatz, viel sprichst, mit Kollegen oder mit...*

D.P.: Nein.

*I: Okay. In den Pausen, oder wann sprichst du damit dann?*

D.P.: Ja.

*I: Also hauptsächlich in Pausen?*

D.P.: Ja.

*I: Fallen dir noch andere Situationen ein, wann du mit dem Talker sprichst, außer Pause?*

D.P.: Ja. Wenn ich brauche was.

*I: Okay. Dann fragst du einfach. War es schwierig für dich einen Job zu finden?*

D.P.: Nein.

*I: Okay. Hat der Talker irgendeine Rolle gespielt, dass du Arbeit gefunden hast?*

D.P.: Nein.

*I: Ja, denke ich auch nicht, wenn du mit Schrauben was machst. Okay. Gab es bestimmte Personen, die dich unterstützt haben, beim Arbeitsplatzsuchen?*

D.P.: Nein.

## Anhang

*I: Nein? Hat das ein Lehrer gemacht oder deine Eltern?*

D.P.: Nein.

*I: Wer hat das gemacht, deine Eltern?*

D.P.: Nein.

*I: Aber irgendwie musst du ja an den Job gekommen sein.*

D.P.: Ich muss und fertig. Arbeit.

*I: Okay. Das heißt der wurde dir einfach zugeteilt, der Platz?*

D.P.: Ja.

*I: Okay, gut. Was meinst du, wäre es möglich gewesen irgendwo einen Job zu haben auf dem, also nicht in der WfbM, sondern auf dem ersten Arbeitsmarkt?*

D.P.: Ich gewollt Computer Arbeit.

*I: Okay. Gibt es in der WfbM Computerarbeitsplätze, bei dir?*

D.P.: Nein.

*I: Okay. Gibt es da bestimmte Personen in der WfbM, die sich darum kümmern, also mit deinem Talker?*

D.P.: Nein. M. kommt schon manchmal.

*I: Okay, und speichert sie dir zum Beispiel neue Wörter in den Talker und so Sachen?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Hat sie schon mal probiert, dass es in der WfbM einen Computerarbeitsplatz oder so für dich gibt?*

D.P.: Ja.

*I: Aber was sagt die Werkstatt?*

D.P.: Nein.

## Anhang

*I: Okay. Hast du selber schon mal in der WfbM gefragt, Änderungswünsche vorgeschlagen, irgendwie?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Und weißt du warum die WfbM ähm sagt, sie können dir keinen PC-Arbeitsplatz geben?*

D.P.: Nein.

*I: Weißt du auch nicht, okay. Was hast du denn bei deinem alten Job gemacht, im BBB? Warst du da am PC?*

D.P.: (zeigt auf Tisch)

*I: Holz?*

D.P.: Ja.

*I: Also waren das auch irgendwelche Holzeinzelteile?*

D.P.: (fährt mit Hand auf Tischplatte entlang)

*I: Geschraubt? Geschliffen?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Hast du deinen Talker früher in der Schule öfter oder bei der Arbeit öfter eingesetzt?*

D.P.: Nein. Arbeit.

*I: In der Arbeit sprichst du öfter mit dem Talker?*

D.P.: Ja. Ich gehabt Buch.

*I: Ah, okay. Den Talker hast du erst seitdem aus der Schule raus bist?*

D.P.: Nein. Frau G. Ich bekommen.

*I: Das heißt du, die Frau G. hat sich darum gekümmert, dass du den Talker bekommst?*

D.P.: Ja.

*I: Ah okay. War das im BBB dann damals?*

D.P.: Nein.

*I: Schon in der Werkstatt?*

D.P.: L. (Schulort).

*I: Damals schon. Aber, warte mal, du hast den Talker seit 2003, gell?*

D.P.: Ja.

*I: Okay, du bist aber schon neun Jahre aus der Schule raus. Dann hast du ihn erst gekriegt, drei Jahre nachdem du aus der Schule warst?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Gut dann ist das natürlich schwierig zu fragen. Wie war das denn dann, als du mit dem Buch arbeiten angefangen hast? Hat damals jemand mit dem Buch mit dir gearbeitet, beim Arbeiten?*

D.P.: P.

*I: Wer war P.?*

D.P.: Ich habe meine Lehrer.

*I: Dein Lehrer, war P.?*

D.P.: Ja.

*I: Okay, und das heißt du hast mit P. in der Schule immer mit dem Buch gearbeitet?*

D.P.: Ja.

*I: Und als du dann das erste mal gearbeitet hast im BBB, da hattest du ja auch noch keinen Talker.*

D.P.: Doch.

*I: Da hattest du dann einen?*

D.P.: Ja.

*I: Ah, okay. Das heißt, du hast genau zwischendrin den Talker bekommen, zwischen Arbeit und...*

D.P.: Ja.

*I: Ah, okay. Aber was meinst du, wo hat man sich mehr darum gekümmert, zum Beispiel um den Talker oder um dein Buch? Hat man sich da eher in der Schule darum gekümmert oder mehr bei der Arbeit?*

D.P.: Ja.

*I: In der Schule?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Was meinst...*

D.P.: Frau G.

*I: Okay. Was meinst du woran das liegt, dass sich Leute in der Schule mehr darum gekümmert haben, als bei der Arbeit? Hast du eine Idee?*

D.P.: Nein.

*I: Weißt du nicht, okay. In der Schule, gab es da jemand, der dir neue Wörter, neue Symbole hingemacht hat, in dein Buch?*

D.P.: Ja.

*I: Gibt es da jemand in der WfbM der das macht, bei deinem Talker neue Sachen einspeichern?*

D.P.: Nein.

*I: Okay. Machen das deine Eltern hier?*

D.P.: Nein. Ich mache alles.

*I: Das heißt du speicherst dir selber neue Wörter ein?*

D.P.: Ja.

*I: Und legst die auch selber auf die Plätze, wo du sie haben möchtest?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Und Frau G. kommt die noch ab und zu?*

D.P.: Ja.

*I: Die macht auch was damit?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Das hab ich dich eigentlich schon gefragt, so ähnlich. Wo man sich besser auskannte mit UK? Sagt dir das was, der Begriff?*

D.P.: Nein.

*I: Nein, also Unterstützte Kommunikation. Zum Beispiel, hast du das Gefühl, dass man sich in der Schule besser auskannte mit Talkern und Büchern, als in der Werkstatt?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Wie war denn das in der Schule, waren das einzelne Personen, die sich damit auskannten oder kannten sich so gut wie alle Lehrer damit aus?*

D.P.: Eine.

*I: Eine Person. Und jetzt in der Werkstatt?*

D.P.: Nicht. Ich habe nicht.

*I: Okay, also da kennt sich niemand wirklich aus mit deinem Talker?*

D.P.: Ja.

*I: Okay. Bist du denn mit deinem Arbeitsplatz zufrieden?*

D.P.: Nicht so. Nicht so.

*I: Was würdest du denn verändern oder was würdest du gerne machen?*

D.P.: Computer Arbeit.

*I: Okay. Ja eigentlich, war es das schon. Daniel, dann bedanke ich mich für das Gespräch.*

D.P.: Ja bitte.

### Interview 3 – Transkript

*I: Erstmal danke, dass ich das Interview mit dir machen darf. Ich fange jetzt einfach mal mit der ersten Frage an, und zwar: Wie nutzt du denn deinen Talker am Arbeitsplatz hier? Also zum Beispiel, was du genau arbeitest.*

N.D.: (blickt zu Mitarbeiter1)

M1: Willst du es versuchen selber zu erzählen? Du kannst es zeigen.

N.D.: Du. (blickt zu Mitarbeiter1 und Mitarbeiter2)

M1: E. (M2) soll das erzählen? Soll E. erzählen, was E. und K. mit dir gemacht haben? Mit dem –Name der Einrichtung-, mit dem Ausleihen? Du weißt gerade nicht, wie du das jetzt frei aussagen kannst?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M2: Du willst, dass ich erzähle?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M2: Wir haben mit Nora (Name geändert) geübt, wie sie Sachen vom –Name der Einrichtung- ausleihen kann. Das heißt wir haben eine Seite zusammen gemacht und da kann Nora dann sagen, was... Man kann halt hier verschiedene Dinge ausleihen, zum Beispiel Talker, BigMack oder was auch immer, Tasten, Bücher, alles was man hier ausleihen kann. Man kann zu Nora kommen und verschieden Gegenstände bei ihr ausleihen und sie kann das dann koordinieren.

*I: Okay.*

M2: Genau, und da sind wir gerade auch noch am Üben dabei.

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay, das heißt du brauchst den Talker zum Arbeiten?*

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay. In welchen Situationen brauchst du den Talker dann zum Arbeiten?*

## Anhang

N.D.: (schaut zur Tür)

M1: Du guckst zur Tür. Wenn jemand reinkommt? Wenn jemand reinkommt zum Ausleihen?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Du hast die Seite hier auch drauf, oder? Hast du die Seite hier drauf?

N.D.: Hallo. Kann ich Ihnen helfen? Was brauchen Sie denn? Bitte buchstabieren Sie langsam Ihren Namen. Sie können hier eine Na... Sprechende Tasten. Talker. Videokamera. Diktiergerät. Fotoapparat.

*I: Okay. Das sind alles die Sachen, die man ausleihen kann?*

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Hast du noch andere Hilfsmittel zum Arbeiten, außer dem Talker?*

N.D.: (schaut zu M1)

M1: Noch andere? Welche? Assistenz? Dass du Assistenz hast?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Nora hat also immer Assistentinnen dabei. Ist es das? Dass die dann was aus dem Regal nehmen, oder so? Die so was dann machen?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay.*

N.D.: (schaut M1 an und signalisiert, dass sie etwas sagen möchte)

M1: Dir ist gerade noch eine Idee gekommen, richtig?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Genau. Das kannst du auch mitteilen, das kannst du sonst ja auch. Das muss nicht perfekt sein, Nora. Schon okay. Ich bin mir sicher, dass du Stichworte geben kannst.

N.D.: Schüler. Chef. Schüler. Chef.



M1: Hier bei der Arbeit? Chef ist jetzt G.? Meinst du das? Deine Aufgaben?  
(verändert die Position des MyTobii) Ich habe gerade gesehen, dass du zur Tastatur wolltest,  
versuch es jetzt nochmal.

N.D.: M MVV MVV MVTT MVTO MVTOB MVTOBI MVTOBII

M1: Soll ich das erzählen?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Genau. Also Nora macht ein Praktikum, eine Aufgabe davon ist eben auch, dass sie oft  
mit mir, oder auch mit G., ausprobiert und vor allem auch Tobii-Seiten testet. Also Seiten-  
Sets ausprobiert und nach Fehlern durchsucht und so weiter.

*I: Okay. Sprichst du viel mit deinem Talker am Arbeitsplatz? Hab ich ja eigentlich schon  
gefragt vorher, so ähnlich.*

N.D.: (schaut zu M1)

M1: *Grafik-Sprechen* ja, mit Sprachausgabegerät wenig?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Ist das so ungefähr richtig?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay. Wie hast du damals das Praktikum hier bekommen?*

N.D.: (schaut zu M1)

M1: Kannst du ein Stichwort geben?

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: Zwei? Zwei was?

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: L? R?

N.D.: (signalisiert Verneinung)

M1: Eine Zahl war das?

N.D.: Januar.

M1: Als du hier warst?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Ah, das war einen Tick vorher, das war kurz vor Weihnachten. Nora will erzählen, dass sie kurz vor Weihnachten mal ein einwöchiges Praktikum hier gemacht hat, als sie noch Schülerin war. Und dann hat sie eine Woche lang Praktikum an der Fachhochschule gemacht.

I: Okay.

M1: Magst du noch was dazu erzählen?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Kannst du noch ein Stichwort geben? Was in die Richtung geht?

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: Wie das überhaupt entstanden ist?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Die wär das jetzt zu schwer das mit dem Tobii zu äußern? Aber das mit dem Januar war ja schon ganz gut. Das war halt im Winter und... Was soll ich erzählen, das mit der Zukunftskonferenz damals?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Okay. Das war so, dass Nora eben in W. zur Schule ging und dann klar war, dass eben diese Schule dort zu Ende ist. Also Nora eben zehn Jahre lang in B. in einer Integrationsklasse und dann in W. auf einer Sonderschule. Dann haben wir zusammen eine Zukunftskonferenz gemacht, wo alle Leute zusammengesessen haben, die Fachleute und so, und Fachleute, Familie, Nora selber, Freunde überlegt haben, wie kann das Leben von Nora vielleicht in fünf Jahren aussehen. Und Nora hat dann für sich so gesagt... es gab mehrere Ideen, und Nora hat dann für sich gesagt, die Idee kann ich mir ganz gut vorstellen. Und eine Idee war dann halt... also Nora und ich kennen uns schon ziemlich lange und ich war dann schon wieder hier in F. oder hab dann hier in F. gearbeitet und eine Idee war dann halt, dass Nora hier vielleicht mal ein Praktikum machen kann, und dann haben wir das im Dezember 2007... Moment, ja doch Dezember 2007 war Nora dann mal ne Woche mit ihrer Assistentin hier und hat Praktikum

## Anhang

gemacht und fand das gut. Und Herr R., der Professor hier, fand das auch gut. Und dann haben wir das in die Wege geleitet.

*I: Okay. Meinst du der Talker hat eine Rolle gespielt, dass du hier die Praktikumsstelle bekommen hast, also ist der wichtig dazu?*

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay. Was meinst du warum?*

N.D.: Schüler.

M1: Als Praktikantin?

N.D.: (sucht auf dem MyTobii)

M1: Zeig das mal.

N.D.: Hallo, mein Name ist Nora Deuser. Ich bin 19 Jahre alt und ich bin Praktikantin an der -Name der Hochschule-.

M1: Genau. Nora ist gerade auf der Seite, wo sie Vorträge mit hält. Und Vortrag halten ist das jetzt das wofür du den Tobii brauchst oder du hattest eben noch zu E. (M2) geguckt? Wegen dem Ausleihen und so? Das es dafür wichtig ist?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay. Wie meinst du wäre das ohne Talker, wie wäre es da? Also zwecks dieser Praktikumsstelle?*

N.D.: (schaut zu M1)

M1: Nein, geht nicht oder nein, unmöglich dann?

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: Nicht vorstellbar? Dann könntest du das nicht machen? Könntest du das dann auch machen?

N.D.: (signalisiert Zustimmung und macht Zeichen)

M1: Reden? Dass du... weil du nicht sprechen kannst? Das man sich irgendwie äußern muss?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay. Was ich noch fragen wollte, machst du auch was mit dem Tobii am Computer?*

N.D.: (schaut auf den MyTobii)

M1: Das kann man jetzt nicht sehen. Nora hat gerade ihre E-Mail-Seite aufgerufen. Also E-mails, Chatten...

N.D.: (schaut zu M2)

M1: Mit E. (M2) chatten?

M2: Du hast mich gerade angeguckt. Wir haben schon E-mails miteinander geschrieben.

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M2: Ja, genau.

M1: Bist du bei ICQ?

M2: Nein bin ich nicht, bei Skype bin ich.

M1: Ja, sonst hättet ihr miteinander chatten können. E-Mail, Chatten, Internet surfen... Das ist schwierig, oder?

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: Mit dem Lesen? Ist es dann doof? Verstehe, ja. Also Nora surft auch mal im Internet, auf dem Internetbrowser, aber es ist schwierig wenn man eben nicht lesen kann. Weil für die meisten Sachen muss man doch lesen können im Internet.

*I: Ja.*

M1: Ich hab nur das mit dem Berufsprojekt noch im Kopf, was du da mal gemacht hast, soll ich das mal erzählen?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Nora hat so ein Berufsprojekt mitgemacht von ISAAC und da hat war Nora zuständig für die Innendekoration. Und da hat Nora... Also das ist ja ein normaler Computer mit Power Point. Und sie hat dann mit Power Point Sachen platziert, also Gegenstände so in einem Raum und Pflanzen und Bilder ausgesucht und solche Sachen.

## Anhang

*I: Okay. Hier an deiner Arbeitsstelle, wer kümmert sich denn darum, quasi um deinen Talker. Wer überlegt sich hier, was du mit dem Talker arbeiten kannst? Gibt es da bestimmte Personen?*

N.D.: L. (M1)

M1: Also, ich jetzt.

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: E. und C.?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Jetzt auch. Wir haben das gerade gestern besprochen, deswegen. Also die Kommilitonin von der E., die C., macht das jetzt auch regelmäßig mit Nora am Sprachausgabegerät arbeiten und die technische Seite ist eher so meins.

*I: Okay. Und die arbeiten alle hier im -Name der Einrichtung-?*

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay. Hast du selbst schon mal hier Änderungswünsche gehabt? Was du hier arbeiten kannst? Also zum Beispiel, dass irgendwas anderes auf deinem Talker eingespeichert werden soll oder irgendwas in die Richtung?*

N.D.: (schaut zu M1 und dann auf den MyTobii)

M1: Mach mal... Weißt du die anderen können das ja nicht sehen, dann wissen die auch worum es geht.

N.D.: Hallo. Kann ich Ihnen helfen?

M1: Also die Seite. Nora ist jetzt auf eurer Seite drauf.

M2: Aja, okay.

N.D.: Herr Tiedemann ist gerade nicht da.

M1: Und da Sachen verändert? Und mit besprochen was da drauf soll mit C. und E. zusammen?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Ja, auf der Seite.

*I: Okay. Hat sich seit du hier arbeitest irgendwas verändert in deinen Arbeitsbedingungen?  
Also in deinen Aufgabenfeldern?*

N.D.: (schaut zu M1 und gibt Zeichen)

M1: Eins? Eine Sache?

N.D.: (schaut nach hinten)

M1: Da hinten die Ausleihe?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Die Ausleihe, das ist neu. Mit dem Ausleihen das ist relativ neu, das war am Anfang gar nicht. Am Anfang war nur Seiten testen, ausprobieren. Und selber lernen war halt, ist immer noch, oder?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Aber Ausleihen ist jetzt erst, das ist richtig. Noch was anderes was sich noch verändert hat?

N.D.: (signalisiert Verneinung)

*I: Okay. Jetzt geht's mir um den Vergleich zur Schule. Hast du deinen Talker früher in der Schule häufiger eingesetzt oder am Arbeitsplatz?*

N.D.: (schaut nach hinten)

M1: Genau, jetzt guckt sie auf ihre Kopfstütze. Nora hat früher mit Scanning gearbeitet. Mit zwei Tasten in der Kopfstütze links und rechts integriert.

*I: Das war der Aladin-Talk dann?*

M1: Genau

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Genau. Und den hattest du in der Schulzeit früher?*

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Schon ziemlich früh im Kindergarten.

N.D.: (schaut zu M1 und gibt Zeichen)

M1: Tobii? W wie W. (Schulort)?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Also Nora hat gerade gesagt... Ich hab ja gerade gesagt früher im Kindergarten und in der Grundschule Aladin und auch am PC. Nora hat jetzt gerade gesagt W. (Schulort), also W für W. (Schulort), und hat dann zum Tobii geguckt, also, dass sie in W. den Tobii bekommen hat. Vor fast knapp drei Jahren.

*I: Okay. Und kannst du sagen, ob du jetzt hier deinen Tobii oder früher in der Schulzeit deinen Tobii beziehungsweise deinen Aladin-Talk häufiger verwendet hast? Kannst du das sagen?*

M1: Hast du den Aladin viel genutzt?

N.D.: (signalisiert Verneinung)

M1: Die Tasten waren ätzend? Scanning war blöd?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Also Aladin eigentlich ziemlich wenig. Tobii? Mehr viel mehr insgesamt?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Und mehr in W. oder mehr hier jetzt im -Name der Einrichtung-?

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: Mehr hier im -Name der Einrichtung-.

*I: Okay. Gab es in der Schule jemanden, der sich um dich und deinen Talker gekümmert hat? Also so Talkerförderung und der dir Wörter eingespeichert hat?*

N.D.: (signalisiert Verneinung)

*I: Gab's niemand?*

M1: Ich hab das ein bisschen gemacht, wenn ich mal da war, nicht?

N.D.: (signalisiert Zustimmung und gibt Zeichen)

M1: H.? Oder ich hab H. das mal ein bisschen gezeigt oder so, aber das war noch nicht so richtig. So richtig mit Arbeiten und Lernen ist eigentlich jetzt erst.

*I: Okay.*

M1: Die waren damit überfordert, würde ich jetzt sagen, zumindest.

N.D.: (schaut zu M1 und gibt Zeichen)

M1: Hat halt nicht geklappt oder so? Hat sich jemand zuständig gefühlt von denen?

N.D.: (signalisiert Verneinung)

M1: Ne. Du warst damit allein da, oder?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay. Wer hat sich dann damals darum gekümmert, dass du den Talker bekommen hast?*

N.D.: (schaut zu M1)

M1: Ja das war ich wieder, genau. Oder wir zusammen.

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: Fünf? Fünf was? Tobii? Achso, wie oft du den Tobii getestet hast? Fünfmal. Nora will erzählen, dass sie den Tobii fünfmal getestet hat. Und das am Anfang überhaupt nicht ging. Also gar nicht, also mit den Vorgängern vor dem jetzt. Und dass das ein Prozess war von fast zwei Jahren mit immer wieder austesten, bis dann irgendwann das Gerät besser war, bis Nora irgendwann... also Nora ist eigentlich Brillenträgerin, hat jetzt Kontaktlinsen drin und das sechste mal war dann so erfolgreich, dass Nora zwanzig Felder bedienen konnte. Und dann war die Entscheidung dann da. Wir waren eben auf der Suche nach was Schnellerem. Weil Nora echt keinen Bock hatte auf Scanning und es war super frustrierend.

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: Du? Hast da kein Bock mehr drauf gehabt?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Ging auch, aber war halt tierisch langsam.



*I: Okay. Ich habe ja gerade gefragt, ob es jemanden in der Schule gab, der sich darum gekümmert hat. Gibt es hier jemand, der sich darum kümmert?*

N.D.: (schaut zu M2)

M1: E.? E. und C.?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Genau, E. und C. kümmern sich darum.

N.D.: (schaut zu M1)

M1: Ich?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Ich kümmere mich darum. Sind ein paar mehr, nicht? Ist ganz gut?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Ja. Also, die beiden Studentinnen, die Nora im Rahmen ihres Studiums begleiten.

*I: Okay. Hast du das Gefühl, dass man sich mit Talkern und überhaupt mit UK hier besser auskannte oder in der Schule?*

N.D.: (schaut zu M1)

M1: Hier besser?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Hier besser.

*I: Okay. Ja im Prinzip habe ich das schon gefragt. Hier am Arbeitsplatz handelt es sich da um einzelne Personen, die sich gut mit deinem Talker und so auskennen? Oder um mehrere?*

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Also ja bei mehreren, meint sie.

*I: Und wie war das in der Schule. War das gar niemand, ein paar Personen, viele?*

N.D.: (schaut zu M1)

M1: Viele?

N.D.: (signalisiert Verneinung)

M1: Ein paar?

N.D.: (signalisiert Verneinung)

M1: Gar keiner?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Ich hab es halt gemacht dafür. Nee, war nicht.

*I: Okay. Ja, dann bleibt mir eigentlich nur noch zu fragen, bist du hier mit deiner Arbeit zufrieden?*

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Okay, das ist eindeutig. Gibt es was, was du hier noch gerne verbessern würdest oder verändern?*

N.D.: (schaut zu M1)

M1: Fällt dir noch was ein, was anders sein müsste?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Was denn?

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: Du? Dein Tobii? Du müsstest bei dir was verändern, beim Tobii müsste was anders sein oder das Umfeld?

N.D.: (gibt Zeichen)

M1: Bei dir selber?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Mit besser ausdrücken können noch?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Ja. Noch differenzierter?

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

M1: Ja. Nora möchte sich noch besser ausdrücken können, mehr mit dem Tobii ausdrücken können.

N.D.: (signalisiert Zustimmung)

*I: Ja, dann danke ich erstmal für das Gespräch.*